

ESE**POLITÉCNICO
DO PORTO**

Marta Isabel Amorim de Sousa Aleixo

**A transparência das tomadas de
decisão em educação especial: o
uso dos perfis de funcionalidade
elaborados por referência à
CIF-CJ**

— MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL:
MULTIDEFICIÊNCIA E PROBLEMAS DE COGNIÇÃO

Agosto 20**16**

Marta Isabel Amorim de Sousa Aleixo

**A transparência das tomadas de
decisão em educação especial: o
uso dos perfis de funcionalidade
elaborados por referência à
CIF-CJ**

Projeto submetido como requisito parcial para obtenção do grau de
MESTRE EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, COM ESPECIALIZAÇÃO
EM MULTIDEFICIÊNCIA E PROBLEMAS DE COGNIÇÃO

Orientação

Prof^ª Doutora Mónica Silveira Maia

MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL:
MULTIDEFICIÊNCIA E PROBLEMAS DE COGNIÇÃO

AGRADECIMENTOS

O mais sincero agradecimento a todos os que contribuíram para a realização deste trabalho.

À minha orientadora, a professora Doutora Mónica Silveira Maia, pela orientação, pelos seus ensinamentos, pelas palavras constante de incentivo e pela disponibilidade que sempre demonstrou.

Aos agrupamentos que tornaram este estudo possível e, em especial, aos profissionais pela generosa participação na pesquisa por inquérito e no estudo de caso.

Por fim, agradeço à minha família, pela paciência e incentivo que demonstraram ao longo de todo este processo.

RESUMO

Nas últimas décadas têm vindo a assumir centralidade assuntos relacionados com a validade dos processos de elegibilidade em educação especial. Esta discussão tem vindo a ser marcada pela substituição do uso de classificações unidimensionais da incapacidade (focadas nas deficiências e diagnósticos clínicos) por outras multidimensionais - mais voltadas para aspetos da funcionalidade. Esta tendência refletiu-se em Portugal com a introdução da CIF-CJ (Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – Crianças e Jovens) como modelo de referência para o desenvolvimento de perfis de funcionalidade que pudessem basear os processos de decisão em educação especial. Com este estudo pretendemos analisar em que medida os perfis de funcionalidade elaborados por referência à CIF-CJ sustentam as tomadas de decisão em educação especial, comparando as medidas ativadas por diferentes equipas face à mesma gama de informação e auscultando a opinião das equipas educacionais sobre as variáveis influentes nas tomadas de decisão. Foi implementada uma estratégia de investigação mista, desenvolvendo uma pesquisa por inquérito aplicada a 75 profissionais integrados em 25 agrupamentos de escolas do distrito do Porto, a fim de apurar - através de vinhetas – o grau de acordo entre as diferentes equipas nas tomadas de decisão relativas à elegibilidade e à seleção das respostas educativas. A par foi desenvolvido um estudo de caso com o objetivo de aprofundar a identificação de outras variáveis para além do perfil de funcionalidade influenciam as tomadas de decisão. O estudo de caso contou com a aplicação de entrevistas a seis professores de educação especial representativos de diferentes equipas educativas. Os resultados mostram um consenso de 100% sobre a elegibilidade e um acordo situado acima dos 76% no que concerne à seleção das respostas educativas. A análise do perfil de funcionalidade é perspetivada pelos professores de educação especial como uma peça fundamental na tomada de decisão.

Palavras-chave: Elegibilidade; Necessidades Educativas Especiais; Classificação Internacional de Funcionalidade; Perfil de funcionalidade; Tomada de decisão.

ABSTRACT

In the last decades issues related to the validity of eligibility procedures in special education have taken a central role. This discussion has been marked by the substitution of one-dimensional classifications of disability (focused on deficiencies and clinical diagnoses) by other multidimensional ones - more focused on aspects of functionality. This trend was reflected in Portugal with the introduction of the ICF-CY, (*International Classification of Functioning, Disability and Health*), as a reference model for the development of feature profiles which could help on the decision-making processes in special education. With this study we intend to analyze how the functionality of profiles prepared according to the ICF-CY support the special education management needs, comparing the measurements activated by different teams facing the same range of information and sounding the opinion of the educational teams about the influential variables in decision-making. A mixed research strategy was implemented, using a search for survey applied to 75 professionals integrated into 25 groups of Oporto district schools in order to determine - through vignettes - the degree of agreement between the different teams in decision-making concerning the eligibility and selection of educational responses. At the same time, it was developed a case study in order to deepen the identification of other variables that beyond the functionality profile, also influence the decision-making. The case study involved the application of interviews to six special education teachers representing different educational teams. the results show a 100% consensus on eligibility and an agreement situated above 76% related to the selection of educational responses. The analysis of the functionality profile is viewed by special education teachers as a very important part in decision-making.

Keywords: Eligibility; Special Needs Education; International Classification of Functioning; Functionality profile; Decision-making.

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Categorias de necessidades educativas especiais adotadas por alguns países (adaptado do Relatório Técnico do Conselho Nacional de Educação, p. 19-20)	6
Tabela 2 - Caracterização dos agrupamentos participantes no estudo	23
Tabela 3 - Exemplo do processo realizado na análise da entrevista	29
Tabela 4 - Percentagem de respostas dos profissionais, graduadas entre 4 e 5 (significando bastante ou total no que respeita ao grau de conhecimento e/ou participação)	31
Tabela 5 - Número total de unidades de significado por temas.....	37
Tabela 6 - Categorias e número de Unidades de Significado e de profissionais que as mencionaram referente ao tema “Processo de referência e avaliação”	38
Tabela 7 - Categorias e número de Unidades de Significado e de profissionais que as mencionaram referente ao tema “Elementos envolvidos na elegibilidade e nas respostas”	39
Tabela 8 - Categorias e número de Unidades de Significado e de profissionais que as mencionaram referente ao tema “Envolvimento dos pais”	40
Tabela 9 - Categorias e número de Unidades de Significado e de profissionais que as mencionaram referente ao tema “Dados usados e interação entre membros da equipa”	41
Tabela 10 - Categorias e número de Unidades de Significado e de profissionais que as mencionaram referente ao tema “Tomadas de decisão para a elegibilidade”	42
Tabela 11 – Categorias e número de Unidades de Significado nas categorias referentes ao tema “Uso da CIF”	43
Tabela 12 - Categorias e número de Unidades de Significado e de profissionais que as mencionaram referente ao tema “Critérios para adoção de CEI”	43
Tabela 13 - Categorias e número de Unidades de Significado e de profissionais que as mencionaram referente ao tema “Critérios para recurso a unidade”	44

Tabela 14 - Categorias e número de Unidades de Significado e de profissionais que as mencionaram referente ao tema “Implementação dos apoios”44

Tabela 15 - Categorias e número de Unidades de Significado e de profissionais que as mencionaram referente ao tema “Monitorização/ajustamento das decisões/respostas”46

Tabela 16 - Categorias e número de Unidades de Significado nas categorias referentes ao tema “Ferramentas de avaliação”46

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Elegibilidade do caso A	32
Figura 2 - Medidas Educativas a adotar no Caso A.....	33
Figura 3 - Elegibilidade do caso B	32
Figura 4 – Respostas educativas a adotar no Caso B.....	34
Figura 5 – Elegibilidade do Caso C	35
Figura 6 – Medidas educativas a adotar no Caso C.....	35
Figura 7 – Elegibilidade do Caso D.....	36
Figura 8 – Medidas Educativas a adotar no Caso D.....	36

LISTA DE ABREVIATURAS

AAIDD - Associação Americana de Incapacidade Intelectual e Desenvolvimento
(*American Association on Intellectual and Developmental Disabilities*)

APPC - Associação do Porto de Paralisia Cerebral

CEI- Currículo Específico Individual

CID – Classificação Internacional de Doenças

CIDID - Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens

CIF - Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

CIF-CJ - Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde –
Crianças e Jovens

CNE – Conselho Nacional de Educação

CRI – Centro de Recursos de Inclusão

DGESTE – Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares

DGIDC – Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

DT – Diretor de Turma

EE – Educação Especial

IDEA - Lei dos Indivíduos com Deficiências Educacionais (*Individuals with Disabilities
Education Act*)

INR – Instituto Nacional de Reabilitação

JI – Jardim de Infância

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OMS – Organização Mundial de Saúde

PEI – Programa Educativo Especial

PTT – Professor Titular de Turma

RTP – Relatório Técnico-Pedagógico

TEIP - Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

ÍNDICE

Agradecimentos	iii
Resumo	v
Abstract	vii
Índice de tabelas	ix
Índice de figuras	xi
Lista de abreviaturas	xii
Introdução	1
Capítulo I – Enquadramento Teórico	4
1. O uso das classificações em educação especial: desde as classificações unidimensionais até às multidimensionais	4
2. CIF-CJ como classificação multidimensional	9
3. A legislação portuguesa - quais os fundamentos que levaram à introdução da CIF	12
4. Os processos de decisão em educação especial	14
Capítulo II – Estudo Empírico	19
1. Objetivo do Estudo	19
2. Método	20
2.1. Desenho de Estudo	20
2.2. Participantes	20
2.2.1. Pesquisa por Inquérito	20
2.2.2. Estudo de Caso	23
2.3. Instrumentos	25
2.3.1. Pesquisa por Inquérito	25
2.3.2. Estudo de Caso	27
2.4. Análise de Dados	27
2.4.1. Pesquisa por Inquérito	27
2.4.2. Estudo de Caso	28

2.5. Procedimentos	29
3. Resultados	30
3.1. Pesquisa por inquérito	30
3.2. Estudo de Caso	37
4. Discussão	47
Conclusão	51
Bibliografia	52
Anexo I	61
Anexo II	65
Anexo III	67
Anexo IV	69
Anexo V	73
Anexo VI	89
Anexo VII	93
Anexo VIII	97
Anexo IX	99
Anexo X	101
Anexo XI	103

INTRODUÇÃO

Em Portugal a Educação Especial (EE) tem sido pensada e implementada no quadro de uma educação inclusiva – integrando as respostas de apoio a alunos com incapacidade no contexto da escola comum. Este modo de conceber a educação de crianças/jovens com incapacidade encontra-se espelhada na agenda política portuguesa desde da década de 70 – e de um modo mais visível na Lei de Bases de 1986 onde se advoga o acesso a uma educação de qualidade por indivíduos com incapacidade num ambiente o menos restritivo possível. Os decretos que se seguiram caracterizaram-se por um *engrossamento* de especificações relativas a aspetos procedimentais na avaliação e elegibilidade. Especificamente com o Decreto-Lei nº 319/91, foi estabelecido um conjunto de respostas educativas a ativar no caso de se verificarem necessidades educativas especiais. À semelhança do que acontecia predominantemente noutros países, o critério para a ativação dessas respostas ficou dependente da presença de um diagnóstico médico – num processo de tomada de decisão ainda assente em classificações unidimensionais da incapacidade (i.e., sediadas apenas em aspetos biológicos do fenómeno). Com o surgimento do Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro foram introduzidas mudanças significativas no processo de elegibilidade focando-o em critérios multidimensionais de funcionalidade ao invés de um diagnóstico médico. Assim, este decreto definiu o público-alvo para os serviços de educação especial, como alunos com:

Limitações significativas ao nível da atividade e da participação, num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social e dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsicosocial (p.155).

Para o efeito – i.e., para sediar o processo de elegibilidade numa caracterização da funcionalidade – este decreto introduziu a utilização da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, versão crianças e jovens (CIF-CJ), como

referencial orientador do processo de avaliação. É com base nesse referencial que a partir de 2008 as equipas educacionais fazem a descrição do perfil de funcionalidade dos alunos baseando a decisão de elegibilidade na análise das restrições/limitações apresentadas nas Atividades e Participação, das deficiências ao nível das Funções do Corpo e nos Fatores Ambientais facilitadores ou barreira. São várias as razões alegadas na literatura para apoiar o uso da CIF-CJ em educação, uma das mais citadas é o facto de promover maior continuidade conceptual entre os processos de avaliação e intervenção, por um lado, mas também, por proporcionar maior transparência nas tomadas de decisão (por a partir dela se puderem determinar indicadores de funcionalidade associados a cada resposta). Assim, com base no facto de oferecer uma linguagem universal, foi reconhecida à CIF-CJ a faculdade de contribuir para uma uniformização dos critérios de elegibilidade e, consequentemente, maior transparência na alocação de recursos. As expectativas relativas à utilidade da CIF na caracterização de perfis que efetivamente baseiem a tomada de decisão foi confirmada no estudo de Sanches-Ferreira et al. (2013), onde se concluiu que o uso desta classificação permitiu uma gradação de funcionalidade com base na qual se distinguem, não só, os alunos elegíveis e não elegíveis, mas também, dentro dos elegíveis aqueles que são alvo da medida CEI (Currículo Específico Individual). Estes resultados vieram contrapor algum ceticismo gerado inicialmente em torno do uso da CIF –CJ – especificamente no que concerne à sua compatibilidade com o domínio da educação. Exemplo disso mesmo foi o estudo publicado por Miranda-Correia que veio colocar em questão a fiabilidade dos perfis de funcionalidade elaborados por referência à CIF-CJ e a adequabilidade do seu uso no contexto educativo – alegando um enfoque meramente biológico/médico (Miranda-Correia, 2010). Este ceticismo tem sido ao longo do tempo, dissipado, com uma corrente de estudos internacionais que têm vindo a demonstrar um impacto positivo do uso da CIF-CJ em contexto educativo, nomeadamente por possibilitar uma abordagem mais compreensiva às necessidades das crianças mas também por ser um veículo que impõe e promove maior colaboração entre profissionais (e.g., Sanches-Ferreira, 2010; Giacomini, 2004; Hollenweger, 2011; Campbell & Doyle, 2007; Candeias et al., 2008).

Apesar de começar a ser hoje consensual - em termos conceptuais - os benefícios trazidos pelo uso da CIF-CJ nos processos de avaliação e elegibilidade em educação, são ainda poucas as evidências empíricas que demonstram o seu impacto no domínio das práticas – nomeadamente no que concerne a uma aproximação a uma maior transparência nos processos de tomada de decisão na alocação dos recursos. Torna-se, por isso, importante o desenvolvimento de estudos que possibilitem criar pontes efetivas entre estes postulados teóricos e os mecanismos usados pelas equipas nos processos de tomada de decisão, tomando em consideração variáveis contextuais definidoras da organização/alocação dos recursos dentro das próprias escolas. Esta necessidade torna-se ainda mais acentuada no contexto português por ser hoje conhecido o contínuo aumento de alunos sinalizados para os serviços de educação especial – tal como é documentado pelo relatório do Conselho Nacional de Educação (CNE) de 2014, comparando os dados referentes aos anos letivos de 2009/2010, 2010/2011 e 2011/2012.

Dada a centralidade dos assuntos relacionados com a validade dos processos de elegibilidade, com este estudo pretendemos – através de uma pesquisa por inquérito – analisar em que medida os perfis de funcionalidade elaborados por referência à CIF-CJ sustentam as tomadas de decisão em educação especial, comparando as medidas ativadas por diferentes equipas face à mesma gama de informação e auscultando a opinião das equipas educacionais sobre as variáveis influentes nas tomadas de decisão. Assim, são duas as questões que traduzem o objetivo de estudo: (i) existe consistência nas decisões sobre a elegibilidade e a escolha das respostas educativas entre diferentes equipas que analisem os mesmos perfis de funcionalidade?; (ii) que outros aspetos, para além da descrição do aluno, entram em linha de conta para os processos de tomada de decisão?

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. O USO DAS CLASSIFICAÇÕES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: DESDE AS CLASSIFICAÇÕES UNIDIMENSIONAIS ATÉ ÀS MULTIDIMENSIONAIS

Tal como qualquer outro domínio de conhecimento, também ao nível da incapacidade houve necessidade de organizar o conhecimento em classificações/taxonomias que identificassem os conceitos fundamentais – bem como a relação estabelecida entre eles – na explicação do fenómeno. Estas iniciativas revestindo-se de um carácter ensaístico foram, ao longo dos anos, alvo de permanente mudança em função da imposição do conhecimento e valores de cada época, que traziam à luz diferentes entendimentos sobre a origem e consequências da incapacidade (Altman, 2001). Um inegável contributo neste processo, foi aquele providenciado pela Organização Mundial de Saúde (OMS) com a publicação de uma família de classificações relacionadas, não só com a doença, mas também com a deficiência e incapacidade.

Ora estas classificações como definidoras da incapacidade foram também servindo aspetos administrativos e de gestão de recursos associados à alocação de recursos ou à ativação de respostas especializadas – permitindo objetivar a divisão de dois universos: aqueles cujas necessidades de apoio se inscrevem dentro dos sistemas/contextos regulares; e aqueles cujas circunstâncias requerem o direcionamento de recursos mais sofisticados e/ou especializados que são, por natureza, finitos. O sistema educativo é espelho dessa utilização das classificações na alocação e distribuição de recursos relacionados com a educação especial (Wedell, 2008). Segundo Florian et al. (2006) o sistema de classificação e categorização são considerados fundamentais para assegurar a igualdade de oportunidades na atribuição de serviços de educação e sociais proporcionados às crianças. De facto, na

tomada de decisão sobre a alocação de recursos especializados sempre existiu e existe, até ao presente, necessidade de fazer uso de critérios de elegibilidade que obedecem a princípios de transparência e justiça social na distribuição dos apoios (D'Alessio, 2008; Hollenweger, 2011). Tendo em vista esse fim, os critérios de elegibilidade, bem como, de resto, a organização dos serviços de educação especial, foram fortemente influenciados pelo conhecimento e ferramentas desenvolvidas na classificação da incapacidade. Tal como é sublinhado por Stalick et al. (2000) qualquer sistema de classificação em educação contém um conjunto de valores com diferentes pontos de vista sobre a incapacidade, impondo-lhes causas e consequências. Por esse motivo, a escolha de um determinado sistema de classificação tem influência sobre todo o processo educativo desde a elegibilidade à determinação das respostas educativas (Florian et al. 2006).

Os primeiros sistemas de classificação/categorização usados com esse propósito em educação foram predominantemente influenciados por uma perspetiva biológica da incapacidade, que se define por estar centrada apenas em aspetos da deficiência e do funcionamento do corpo. Vários argumentos foram tecidos na literatura para explicar o sucedido. Um dos mais proeminentes – para além da perspetiva biológica ter sido a primeira tentativa de racionalizar o fenómeno – prende-se com a conveniente simplicidade associada ao processo de elegibilidade quando este apenas conta com o tratamento/consideração de uma única variável – a ausência/presença de um diagnóstico clínico. A dicotomia oferecida por estas classificações derivam do facto de consubstanciarem abordagens unidimensionais, i.e., considerando unicamente uma dimensão explicativa da incapacidade “as características da expressão biológica ou individual da deficiência” (Maia, 2012, p.33). Esta visão serviu, durante muito tempo, para explicar dificuldades académicas, comportamentais ou sociais atribuindo-lhes uma disfunção nos processos internos do indivíduo que determinavam padrões de comportamento (Sanches-Ferreira, 2007). Até esta fase, para obter uma resposta educativa adequada as crianças tinham de:

Ser submetida a um conjunto de testes de forma a identificar o tipo específico de disfunção subjacente à dificuldade. Uma vez conhecida a disfunção, isto é, as características da criança, seria desenvolvida uma intervenção específica para curar,

compensar ou remediar a causa subjacente ao problema” (Sanches-Ferreira, 2007, p. 29).

Reflexo da utilização destas classificações unidimensionais na determinação da elegibilidade são muitos dos critérios adotados por diferentes países no enquadramento das respostas educativas, isso verifica-se na tabela 1.

Tabela 1 - Categorias de necessidades educativas especiais adotadas por alguns países (adaptado do Relatório Técnico do Conselho Nacional de Educação, p. 19-20)

País	Ano Letivo	Definição e tipos de deficiências para a Educação Especial
Dinamarca	2008/2009	Indivíduos com deficiências especiais físicas e/ou mentais graves.
Itália		A "pessoa com deficiência" é alguém que apresenta uma incapacidade física, psicológica, sensorial, permanente ou progressiva, que resulta em dificuldades de aprendizagem e provoca situações de desvantagem ou marginalização.
Holanda	2009/2010	Os alunos são elegíveis para a educação especial caso reúnam determinados critérios. Deficientes visuais: com acuidade visual de <0,3 ou campo visual <30 e participação limitada na escola em resultado da sua deficiência visual; Deficiência auditiva: alunos com perda auditiva > a 80 dB (ou para alunos que ouvem 35-80 dB) e uma participação limitada na escola. A decisão de disponibilizar financiamento adicional para alunos com deficiência mental será baseada principalmente num QI <60; para deficiência física e alunos com doenças crónicas são necessários diagnósticos médicos. Os critérios para os alunos com perturbações comportamentais requerem um diagnóstico nos termos das categorias do DSM-IV, que comprovem problemas na escola, em casa e na comunidade e que impliquem uma participação limitada na escola.
Espanha	2007/2008	Alunos com NEE refere-se aos alunos que requerem apoio educacional específico devido a deficiências ou perturbações comportamentais graves, temporárias ou permanentes ao longo da escolaridade.

Estes sistemas de origem defectológica são reconhecidamente falíveis e alvos de acesas críticas quer de ordem ideológica quer metodológica.

Em termos metodológicos os principais problemas apontados residem na subjetividade das categorias enunciadas pois uma mesma perturbação/ dificuldade pode ser enquadrada em mais que uma categoria, significando que a resposta a uma determinada condição pode variar dentro do mesmo país ou entre países. Isso verifica-se devido à reduzida objetividade e larga variabilidade de critérios e métodos de avaliação. Outro aspeto apontado refere-se à diversidade e especificidade de

problemáticas que requerem apoios especializados mas não são enquadráveis linearmente numa categoria clínica. Estes problemas colocaram em evidência a necessidade de se adotarem classificações que permitissem, em termos metodológicos, uma identificação mais fidedigna das necessidades educativas especiais, atendendo à complexidade sócio-ecológica do fenómeno da incapacidade (Pullin, 2008; Farrell, 2010). Ao negligenciar o cariz interativo indivíduo-meio da incapacidade, estas classificações não atendiam à complexa realidade da presença de necessidades educativas especiais não significarem linearmente a presença de uma deficiência, nem a presença de uma deficiência significar necessariamente a presença de necessidades educativas especiais (Pullin, 2008; Ebersold & Evans, 2008)

Por outro lado, em termos ideológicos, o facto da elegibilidade se basear no enquadramento do aluno em determinada categoria formulada em termos defectológicos, tem como consequência a promoção de mecanismos de estigmatização e, por consequência, de segregação. Por outras palavras, colocando o cerne do processo na identificação do desvio, o uso deste tipo de classificações encarregou-se de aumentar a diferença/distanciamento entre aqueles de desenvolvimento típico dos restantes com desenvolvimento atípico, para além de sentenciar naturalmente o abaixamento de expectativas em relação aos progressos conseguidos por aqueles alvo dos serviços especializados (Donovan & Cruz, 2002; Tomlinson, 1982; Ainscow, 1991; Keogh & MacMillan, 1996). Assim, o processo de categorização pode ser controverso “por um lado, a identificação das diferenças é uma via necessária à redução de desigualdades mas, por outro, é também um mecanismo que se salientam e perpetuam” (Maia, 2012. p. 41). Este paradoxo apelidado de “dilema da diferença” (Terzi, 2008; Simeonsson 2008; Hollenweger, 2008) evidencia a necessidade de um aluno ser classificado/rotulado como diferente para lhe serem atribuídos suportes mas, como consequência, o efeito de acentuação da diferença.

A eficácia destas classificações foi ainda colocada em causa pela sua reduzida utilidade no planeamento das respostas educativas – perante a assunção de que a elegibilidade não deve ser um fim em si mesmo mas um meio para a ativação dos suportes mais adequados (Farrel, 2010; Burke & Ruedel, 2008). Conhecendo-se a

limitação do diagnóstico clínico na diferenciação nas necessidades dos alunos – já que alunos que partilham o mesmo diagnóstico podem apresentar padrões de funcionamento substancialmente diferentes – a utilização de uma categoria meramente médica não permite, por si só, a identificação de adaptações e estratégias de intervenção. Ou seja, é feita a avaliação usando as classificações de forma a auxiliar no processo de elegibilidade, não possibilitando contudo uma continuidade conceptual entre os processos de avaliação e intervenção.

Uma das primeiras tentativas na operacionalização de outros sistemas de classificação que se afastassem daqueles unicamente centrados na deficiência, consistiu no estabelecimento de grupos de necessidades – corporizada na emergência do conceito de “necessidades educativas especiais”. O foco da avaliação, passava assim a estar orientado para a identificação dos suportes necessários à aprendizagem e participação, e não apenas nos défices do aluno. A assumir protagonismo nesta mudança esteve o relatório de Warnock (1978), propondo uma rutura com o paradigma médico através da adoção do termo necessidade educativa especial. Esta proposta de Warnock acabou por não efetivar a implementação de uma abordagem verdadeiramente orientada para os apoios necessários, dado que a vastidão que caracteriza o conceito “necessidades educativas especiais” fez despoletar a criação de subcategorias de necessidades com linear ligação a grupos de diagnóstico e deficiência (Terzi e Hollengwer, 2008).

A adoção de classificações multidimensionais – baseados em perfis de funcionamento/desempenho do aluno – é hoje uma das correntes que hoje vários países têm investido para o desenvolvimento de sistemas de avaliação e elegibilidade em educação especial (Norwich, 2008; Sanches-Ferreira et al., 2008). Assim, estas abordagens centram-se, por natureza, na funcionalidade do aluno, possibilitando a monitorização dos progressos e o planeamento dos recursos/serviços, e permitindo, deste modo, uma estreita relação entre o processo de avaliação e a intervenção (Maia, 2012). Para além disso, dilui os efeitos negativos inerentes ao processo de categorização por permitir assinalar as competências adquiridas e verificar o desempenho do aluno (Algozzine et al, 1981). A CIF da OMS, publicada em 2001 corporiza precisamente uma classificação multidimensional.

2. CIF-CJ COMO CLASSIFICAÇÃO MULTIDIMENSIONAL

A CIF é elemento da família de classificações desenvolvidas pela organização mundial de saúde. Em termos evolutivos esta organização teve primeiro necessidade de classificar/organizar uma taxonomia relativa às doenças, publicando em 1948 a CID (Classificação Internacional das Doenças). Esta classificação baseava-se na etiologia e patologia das doenças, perturbações ou condições de saúde descrevendo unicamente o estado de saúde do indivíduo. Este sistema vai hoje na sua décima revisão (CID- 10).

Com a evolução dos paradigmas ligados à incapacidade e à deficiência surgiu a necessidade, não só, de classificar as doenças mas de complementar essa classificação com outra capaz de documentar o seu impacto na vivência humana. Tal levou ao desenvolvimento da Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (CIDID) (OMS, 1980). Incidindo sobre consequências de doenças em vez de etiologia ou fenomenologia de doenças, na CIDID o foco da incapacidade passou a ser os problemas associados à participação social e não à etiologia da doença (sistemas afetados pelo corpo) (Hollenweger, 2008).

Esta classificação no entanto foi alvo de acesas críticas por permanecer focada numa relação linear entre doença, deficiência e incapacidade, não captando verdadeiramente a natureza dinâmica da incapacidade e funcionalidade através da variação das características ambientais. Assim, este documento foi alvo de inúmeros estudos e revisões até que, em 22 de Maio de 2001, é aprovada a Classificação Internacional de Funcionalidade (Internacional Classification of Functioning, Disabilities and Health) na 54ª Assembleia Mundial de Saúde por 191 países. A CIF é considerada um quadro de referência internacional que mede a saúde e a incapacidade tanto a nível do indivíduo como da população tendo em conta diferentes países. Como refere a OMS esta classificação "não é um instrumento de avaliação nem de medida, mas sim um quadro de referência e um conjunto de

classificações, nos quais os instrumentos de avaliação e de medida se baseiam e estar relacionados” (WHO-FIC, 2007, p.7).

Com o mesmo objetivo, em 2007 foi feita a adaptação para crianças e jovens (CIF-CJ) permitindo ampliá-la para grupos entre os 0 e os 18 anos. No mesmo sentido esta versão não classifica o aluno, nem estabelece categorias diagnósticas, tem como objetivo interpretar as suas características, nomeadamente no que respeita às estruturas e funções do corpo, incluindo as funções psicológicas e a interação pessoa meio-ambiente (fatores ambientais).

Esta é uma ferramenta utilizada universalmente que se baseia numa dimensão de funcionalidade humana e que relaciona: a) as Funções e Estruturas do Corpo da pessoa; b) as atividades e tarefas que a pessoa realiza e as diferentes áreas da vida nas quais participam (Atividades e Participação); e c) os fatores do meio que influenciam essas experiências (Fatores Ambientais). A interação entre as estas dimensões é feita de forma integrada repercutindo a influência constante dos fatores ambientais sobre as funções do corpo, atividades e participação. Neste contexto, CIF operacionaliza o modelo biopsicossocial da incapacidade (disability) e define funcionalidade e incapacidade como conceitos multidimensionais e interativos (Lollar & Simeonsson, 2005).

Em termos de taxonomia, a CIF está organizada segundo um sistema alfanumérico (com uma letra e três dígitos), onde existem códigos de vários níveis e domínios que são classificados conforme a sua severidade. Os qualificadores são códigos numéricos que especificam a extensão ou magnitude da funcionalidade ou da incapacidade naquela categoria. Assim, e tal como refere a OMS (2004, p. 196) “todos os componentes são quantificados através da mesma escala genérica”, onde: 0 significa nenhum facilitador/barreira; 1 significa facilitador/barreira ligeira; 2 significa facilitador/barreira moderada; 3 significa facilitador/barreira grave; 4 significa facilitador/barreira completa; 8 significa não especificada; 9 significa não aplicável. O registo é feito através da seleção de um ou vários códigos relacionados com as categorias e adicionados os qualificadores.

De forma a padronizar os conceitos utilizando uma linguagem comum a CIF divide em 4 componentes e identifica-as em prefixos: b (de *body*) para Funções do Corpo; s (de *structure*) para Estruturas do Corpo; d (de *domain*) para Atividades e Participação; e (de *environment*) para Fatores Ambientais. A componente que se refere às funções e estruturas do corpo inclui problemas nas funções fisiológicas dos sistemas orgânicos e as funções psicológicas (OMS, 2004). A componente Atividade e Participação inclui os aspetos de funcionalidade na execução de uma tarefa ou ação, a forma como a realiza e o seu envolvimento. Os Fatores Ambientais influenciam de forma positiva ou negativa sobre a participação do indivíduo na vida quotidiana tanto a nível de integração na sociedade como sobre as funções ou estruturas do corpo. Neste caso concreto o uso da escala de qualificadores prevê a utilização de um ponto entre o código e o qualificador para especificar a magnitude das barreiras ou de um sinal “+” no caso de se reportar a facilitadores.

Conforme sistematiza a Instituto Nacional de Reabilitação (2010), a CIF é utilizada na abordagem da incapacidade e funcionalidade humana e proporciona-nos:

- (i) um quadro conceptual de referência universal assente em bases científicas;
- (ii) uma linguagem clara e padronizada que uniformiza conceitos e terminologias facilitando a comunicação entre profissionais, investigadores, pessoas com incapacidades, decisores políticos, etc. (McAnamey, 2007);
- (iii) um sistema de classificação multidimensional e de codificação sistemática que permite documentar as experiências de vida, o perfil funcional e de participação das pessoas, possibilitando a comparabilidade entre países e serviços e em diferentes momentos ao longo do tempo;
- (iv) ainda facilita a sua utilização de forma transversal tanto entre diferentes disciplinas como em diferentes setores tais como: educação, saúde, segurança social, legislação, etc.

3. A LEGISLAÇÃO PORTUGUESA – QUAIS OS FUNDAMENTOS QUE LEVARAM À INTRODUÇÃO DA CIF

Tal como evidenciam vários documentos e convenções chave na orientação das políticas e práticas em educação (Convenção dos Direitos para Pessoas com Incapacidade, 2006; Declaração de Salamanca, 1994) está hoje em questão a capacitação das escolas para responder às necessidades multidimensionais dos alunos, através da adequação de estratégias e suportes.

Seguindo com as mesmas diretrizes e mantendo a ideia de equidade educativa e garantindo a igualdade, tanto no acesso como nos resultados, o Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro revoga o anterior Decreto-Lei nº 319/91. Este documento introduz alterações substanciais quanto ao processo de referenciação, avaliação e elegibilidade dos alunos que beneficiam dos serviços da Educação Especial (EE).

Esta reorganização serviu-se da CIF como referencial de avaliação, preconizando a implementação de uma abordagem sistemática e ecológica na compreensão da funcionalidade humana e uma mais sustentada identificação dos suportes a serem prestados bem como as respostas educativas a serem ativadas.

Simeonsson (2008) defende que a CIF-CJ colabora na clareza da definição referente ao direito à educação por parte das crianças portadoras de NEE, na medida em que: a) contêm uma linguagem comum, universal e eficaz em todos os sistemas; b) apresenta uma estrutura holística que engloba o funcionamento da criança na escola c) utiliza códigos e qualificadores como base para a criação de um perfil funcional característico da criança; e) permite ajustar as necessidades funcionais com suportes ambientais; e f) documenta os resultados da participação. Para além destas propriedades, segundo o mesmo autor, a CIF pretende facilitar a comunicação entre os vários profissionais que prestam de serviços à criança e os respetivos encarregados de educação e engloba um total de 237 novos códigos que contemplam especificidades da infância e adolescência. De forma concordante, Sanches-Ferreira et al. (2013) refere que em Portugal a CIF foi introduzida como um sistema obrigatório para orientar, na prática, os profissionais na elegibilidade em

Educação Especial oferecendo “uma linguagem comum para determinar a elegibilidade de educação especial com base nas limitações de funcionamento” (p. 868 e 869). Também McAnaney (2007) se debruçou sobre a importância da CIF e salienta que a mesma possui um quadro ideal para apoiar o desenvolvimento e implementação de uma avaliação abrangente nas necessidades educativas especiais.

Muito embora se possa verificar na literatura dados empíricos que apoiam a utilização da CIF no contexto educativo, existiram – nomeadamente aquando da promulgação da lei – várias vozes discordantes. Exemplo disso é a perspectiva de Rodrigues (2001) que argumenta que este diploma restringe os serviços da EE aos alunos com deficiências, salientando que existem alunos com deficiências que não têm NEE e alunos com NEE que não têm deficiências. Miranda-Correia (2008b) reforça esta posição afirmando que é restritivo e discriminatório pois são excluídos a maioria dos alunos com NEE permanentes e dá como exemplo os alunos com dificuldades de aprendizagem específicas e de linguagem, ainda, os alunos com dificuldades intelectuais. O mesmo autor afirma que “a CIF é na verdade dirigida para a vivência comunitária e categorização de saúde e não para a educação” (p.2).

Em contraste, Simeonsson (2008) refere que CIF não inclui nem exclui as crianças apenas sustenta a avaliação das funções e capacidades, tendo em conta o contexto sem ter em conta a doença, permitindo obter respostas adequadas a cada problemática. Nesta perspectiva assegura a essas crianças o direito aos serviços sociais, educativos, de apoio e de saúde tal como refere a DGIDC (2008, citando Simeonsson, 2008) “the nature and extent of the child’s disability and can thereby formalize the child’s corresponding needs for protection, care and support” (p. 11). A CIF permite documentar as barreiras ambientais e assim fazer valer o seu direito à proteção e apoio.

Dadas as mudanças substanciais que veio impor o uso da CIF no processo de avaliação e intervenção em educação especial – bem como as restantes medidas protagonizadas com a promulgação deste decreto-lei –, o Ministério da Educação publicou um manual com diretrizes gerais sobre o processo de avaliação dos alunos que evidenciem fatores de risco relacionados com limitações ou incapacidades e que devam ser encaminhados para a EE.

O processo inicia-se geralmente com a referência do aluno. Na sequência da referência e havendo decisão positiva acerca da necessidade de se avançar como uma avaliação especializada, o departamento de EE e os serviços técnico-pedagógicos de apoio ao aluno realizam a avaliação e redigem o Relatório Técnico Pedagógico (RTP), onde consta o perfil de funcionalidade do aluno e a tomada de decisão, bem como as razões que a fundamentam, sobre a ativação (ou não) dos serviços de EE. Neste relatório, no caso de elegibilidade, são identificadas as medidas a adotar/implementar.

4. OS PROCESSOS DE DECISÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Um dos argumentos essenciais na introdução da CIF-CJ como referencial no processo de avaliação e elegibilidade reside – para além da impregnação de uma visão sócio-ecológica mais útil ao planeamento das respostas educativas – na aquisição de maior transparência e justiça na alocação dos recursos especializados. Tal prende-se com o facto de apoiar a decisão de elegibilidade num perfil de funcionalidade, ao invés de aspetos unicamente relacionados com a deficiência e diagnóstico médico, e por possibilitar a determinação de perfis que sob uma linguagem universal possibilitam a associação entre determinados padrões de perfis e a ativação de respostas. Hollenweger (2011) defendia que o foco do problema também devia incidir sobre o ambiente e nos serviços que poderiam ser oferecidos às crianças pois estabelecer a elegibilidade era algo complexo e da responsabilidade de todos. No seu estudo realizado na Suíça sobre o uso CIF na avaliação da educação especial e processos de elegibilidade refere que todos devem contribuir para que se garanta o direito à educação a todas as crianças e que a usem da melhor forma. A introdução do uso da CIF foi visto como um enquadramento para descrever toda a informação necessária sobre a situação da criança com deficiência sem categorizar pois é capaz de representar informações multidimensionais descrevendo a sua

participação e relacionando com o ambiente. Esta deve ser a informação utilizada para fins de elegibilidade descartando-se somente das características funcionais que surgem a partir de um problema de saúde (Hollenweger, 2011).

Estas premissas teóricas foram confirmadas empiricamente no estudo de Sanches-Ferreira et al. (2014) ao mostrar que a CIF-CJ possibilita uma gradação da funcionalidade que baseia, não só, a decisão da elegibilidade mas também a identificação das respostas educativas a acionar. Concretamente com este estudo verificou-se que a decisão sobre a elegibilidade dos alunos se baseia na severidade das deficiências e limitações apresentadas, havendo uma diferença significativa entre os dois grupos: os não elegíveis cujos problemas são descritos como sendo ligeiros a moderados; e os elegíveis cujos qualificadores recaem essencialmente entre o moderado e o severo. No anexo I são reproduzidos os perfis padrão de elegíveis e não elegíveis identificados neste estudo.

Para além desta diferenciação, com este estudo também se apurou uma diferença significativa entre os perfis dos alunos alvo de CEI daqueles cujas respostas contemplam o cumprimento do currículo comum. Tal como está explícito no mesmo anexo, a decisão sobre a necessidade de um currículo orientado para aspetos funcionais e sociais – CEI – é tomada com base na extensão do problema isto é no número de indicadores de funcionalidade afetados.

Existem contudo outros estudos como o de Miranda-Correia (2010) que colocam em questão a fiabilidade das tomadas de decisão feitas com base nos perfis de funcionamento, referindo que sobre um mesmo perfil, equipas diferentes podem tomar decisões distintas no que se refere à elegibilidade.

A discussão sobre a transparência e justiça destes processos não é assunto exclusivo do contexto português, sendo largamente discutido a nível internacional. Espelho de que a tomada de decisão é um assunto sério que carece de sistematização, são os vários manuais a ditar/homogeneizar os procedimentos a adotar.

Boas práticas

Numa revisão das boas práticas enunciadas na literatura, como mostra o anexo II são várias as referências a aspetos procedimentais a implementar antes, durante e depois da elegibilidade.

Na sequência dessas práticas, o Departamento de Educação de Vermont (2001) definiu diretrizes e estabeleceu como essenciais no processo para a reunião de consenso:

- as decisões requerem uma preparação prévia e eficaz por parte dos membros da equipe;
- a equipa deve incluir os pais da criança pois são eles que melhor conhecem a sua situação e toda a realidade e o professor titular de turma que, para além de participar no seu desenvolvimento participa ainda na elaboração do PEI e nas medidas aplicadas;
- deve ainda incluir pelo menos um professor de educação especial que participe regularmente nas atividades que a criança realiza, um representante da escola que supervisione todos os apoios fornecidos, um indivíduo que possa interpretar as implicações pedagógicas e os resultados da avaliação, e outras pessoas que tenham conhecimento ou formação especial em relação à criança.
- os membros da equipe devem ter uma variedade de contactos formais e informais regulares.

Neste sentido é de extrema importância a equipa ter conhecimento suficiente sobre o aluno, nomeadamente, conhecer as suas características pessoais e o contexto onde está inserida. A equipa deve saber todas opções disponíveis em termos de serviços existentes para, com esses dados, definir metas educacionais que possam ser alcançáveis mas que também sejam desafiantes para o aluno. Isso só é possível se a avaliação for não discriminatória em que o principal objetivo passe por reunir todos os dados sobre o desempenho, necessidades, interesses, pontos fortes e características de aprendizagem do aluno.

O mesmo departamento, no seu livro *Guidelines for Making Decisions about IEP Services* (2001) estabelece um conjunto de questões que devem ser consideradas na

tomada de decisão pelo grupo de educação especial (anexo III). E estas dividem-se em dois grupos: (i) questões que se centram no aluno e nas suas características e (ii) questões relacionadas com contexto, nomeadamente com os serviços escolares (Giangreco, 1996).

O Departamento de Educação de Massachusetts (Massachusetts Department of Education, 2001) na publicação do manual *A Guide to the Individualized Education Program* identifica 10 procedimentos a ter antes de tornar um aluno elegível e elaborar o respetivo PEI. Tal como acontece no nosso país o primeiro passo reporta-se à observação direta do aluno onde se identifica algum tipo de dificuldade/deficiência, nesta fase os pais são informados da avaliação e procedem à autorização, também podem ser eles a fazer o encaminhamento pedindo que seja feita a avaliação na escola. Numa segunda fase é feita a avaliação ao aluno nas áreas onde existem alguns indícios de deficiência sendo os dados utilizados para decidir a elegibilidade para a EE e para se estabelecer um programa educacional adequado ao aluno. A elegibilidade é decidida na terceira fase conforme definido na IDEA (Lei dos Indivíduos com Deficiências Educacionais), nesta altura os resultados são analisados pelos profissionais em conjunto com os pais, caso os pais não concordem têm o poder de contestar. Na quarta fase é formalizada a elegibilidade pelos serviços e elaborado o PEI. Na quinta e sexta fase são definidos os procedimentos na elaboração do PEI. Inicialmente é agendada uma reunião com todos os participantes incluindo os pais, (os pais devem ser notificados antecipadamente; a reunião deve decorrer em tempo e lugar agradável; os pais devem ser informados da finalidade, da hora e local da reunião e ainda que podem convidar médicos ou técnicos que conheçam a criança para integrar a reunião). Nessa reunião é redigido o PEI com o contributo de todos. A prestação dos serviços é a sétima etapa sendo a implementação do PEI garantida por parte da escola. Os pais recebem uma cópia do PEI e todos os intervenientes da escola que prestam serviços ao aluno tomam conhecimento responsabilizam-se pelas intervenções específicas para a sua realização. Na oitava fase todo o progresso é analisado e informado aos pais indicando se o progresso é o suficiente para que a criança atinja as metas. A análise do PEI por parte da equipa é realizada na nona etapa e deve ser feita pelo menos

uma vez por ano, ou mais frequentemente se alguém pedir uma revisão. A décima fase refere-se à reavaliação do aluno, este procedimento deve ser realizado pelo menos de três em três anos, tendo como principal objetivo o de descobrir se a criança continua a ser uma "criança com deficiência", conforme definido pela IDEA, e quais são as necessidades educacionais da criança. No entanto, a criança deve ser reavaliado com mais frequência se as condições justificarem ou se pais ou professor da criança solicitarem uma reavaliação.

Neste seguimento, deve ainda ser verificado o impacto que o serviço está a realizar no individuo e se está a ser cumprida a sua finalidade, isto é, no decorrer dos apoios a equipa que acompanha o aluno tem que criar mecanismos de forma a ter a perceção se as decisões foram bem tomadas, se o serviço deve continuar ao mesmo nível, se aumentar, reduzir ou mesmo ser interrompido.

CAPÍTULO II – ESTUDO EMPÍRICO

1. OBJETIVO DO ESTUDO

Nas últimas décadas têm vindo a assumir centralidade assuntos relacionados com a validade dos processos de elegibilidade em educação especial. Esta discussão tem vindo a ser marcada pela substituição do uso de classificações unidimensionais da incapacidade (focadas nas deficiências e diagnósticos clínicos) por outras multidimensionais - mais voltadas para aspetos da funcionalidade. Esta tendência refletiu-se em Portugal com a introdução da CIF-CJ como modelo de referência para o desenvolvimento de perfis de funcionalidade que pudessem basear os processos de decisão em educação especial. Reconheceu-se, então, à CIF-CJ a faculdade de apoiar maior continuidade conceptual entre os processos de avaliação e intervenção, por um lado, mas também, por proporcionar maior transparência nas tomadas de decisão (por a partir dela se puderem determinar indicadores de funcionalidade associados a cada resposta). Estas expectativas, muito embora teoricamente robustas, podem não encontrar reflexo no domínio prático, sendo importante o desenvolvimento de estudos que possibilitem criar pontes efetivas entre estes postulados teóricos e os mecanismos usados pelas equipas nos processos de tomada de decisão, tomando em consideração variáveis contextuais definidoras da organização/alocação dos recursos dentro das próprias escolas. Assim, o presente estudo visa analisar em que medida os perfis de funcionalidade, per si, apoiam a transparência nos processos de tomada de decisão, comparando as medidas ativadas por diferentes equipas face à mesma gama de informação. Num segundo momento, temos por intenção explorar – mediante entrevista às equipas educacionais – os critérios e variáveis globalmente consideradas no processo de tomada de decisão.

QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

São duas as questões que traduzem o objetivo de estudo:

- (i) existe consistência nas decisões sobre a elegibilidade e a escolha das respostas educativas entre diferentes equipas que analisem os mesmos perfis de funcionalidade?
- (ii) que outros aspetos, para além da descrição do aluno, entram em linha de conta para os processos de tomada de decisão?

2. MÉTODO

2.1. Desenho de Estudo

Foi implementada uma estratégia de investigação mista, desenvolvendo uma pesquisa por inquérito (de natureza quantitativa) para apurar em que medida perfis de funcionalidade idênticos baseiam respostas educativas semelhantes entre diferentes equipas educacionais; e um estudo de caso (de natureza qualitativa) para explorar em detalhe as variáveis e critérios usados pelas equipas educacionais para apoiar os processos de tomada de decisão.

2.2. Participantes

2.2.1. Pesquisa por Inquérito

De forma a procedermos à recolha da amostra, contactámos 40 agrupamentos escolares abrangidos pela Direções Regionais de Educação do Norte (DREN) mais

propriamente do distrito do Porto. A escolha do âmbito geográfico deste estudo deveu-se a critérios de proximidade. Apenas 25 se dispuseram a proporcionar a recolha da documentação solicitada. Na sua esmagadora maioria, as respostas negativas eram justificadas pela falta de tempo ou por já estarem a participar noutros trabalhos de investigação.

Aos 25 agrupamentos participantes no estudo, foi solicitado o preenchimento do questionário em equipa, contando com a participação de pelo menos três dos seguintes elementos: professor de educação especial, professores do 1º ou 2º e 3º ciclos, psicólogo e terapeuta – identificados por cada agrupamento como estando envolvidos nos processos de tomada de decisão. Assim, o estudo contou com a colaboração de um total de 75 profissionais: (i) 36 professores de educação especial - 48%; (ii) 13 psicólogos – 17.3%; (iii) 18 professores do 1º ciclo – 24%; (iv) 5 professores do 2º e 3º ciclo – 6.7%; e (v) 3 terapeutas – 4%. No anexo IV encontram-se as figuras caracterizadoras dos respondentes que nas linhas seguintes sumariamos.

Os *professores de educação especial* foram um denominador comum na composição das equipas que preencheram o questionário – tendo ocorrido em 10 agrupamentos a participação de mais do que um elemento. Estes elementos eram na sua totalidade do sexo feminino e a sua situação profissional visava sobretudo efetivos em quadro de agrupamento – 20 participantes (55.6% dos casos). Em termos de habilitações, como grau mais frequente registou-se a Licenciatura com Especialização em Educação Especial – 22 participantes (em 61.1% dos casos). Em 44.4% dos casos, a experiência profissional excedia os 21 anos. A experiência de contacto com os alunos com NEE era na sua maioria superior a 16 anos (em 33.3% dos casos). Apenas um profissional refere ter menos de 4 anos de experiência de contacto com situações de NEE (em 2.8% dos casos). Os ciclos de ensino em que prestam suporte abrangem todos os níveis de ensino sendo que a maioria (30.5% dos casos) presta apoio exclusivamente ao 2º e 3º ciclo. Em 11.1% dos casos o apoio é prestado ao 1º ciclo e apenas em 5.5% ao pré-escolar.

Os *psicólogos* participantes no estudo eram também na sua maioria do sexo feminino (92.3%) e a sua situação profissional visava sobretudo contratados (69.2% dos casos). Em termos de habilitações, o grau que mais se registou foi o de

Licenciatura (em 79.9% dos casos) com apenas três participantes a assinalar Especialização em Educação Especial (em 23% dos casos). Foram registados 30.8% dos casos como tendo entre 16 a 20 anos de experiência e 38.5% como tendo entre 11 a 15 anos. Cinco psicólogos referiram ter entre 10 a 12 anos de experiência de contacto com os alunos com NEE e apenas um referiu ter menos de 4 anos de experiência. Os ciclos de ensino em que presta suporte incidem sobretudo o 1º, 2º e 3º ciclo, com pouca incidência de psicólogos a prestar apoio ao secundário.

Os professores do 1º ciclo bem como os do *2º e 3º ciclo* eram na sua maioria do sexo feminino (94.4% e 80%, respetivamente) e encontravam-se efetivos em quadro de agrupamento (50% e 80% dos casos, respetivamente). No caso dos professores do 1º ciclo e à semelhança dos outros profissionais a Licenciatura foi o grau assinalado com mais frequência (em 88.8% dos casos), com apenas três participantes a assinalar Especialização em Educação Especial. Em 27.8% dos casos registou-se 11 a 15 anos de experiência profissional, com 33.3% dos casos a revelar experiência de contacto com os alunos com NEE entre 4 a 6 anos. Todos os casos referiam-se a professores que prestavam apoio a alunos do 1º ciclo. Em relação aos professores do 2º e 3º ciclo o grau de habilitações mais frequentemente assinalado foi o Mestrado – três participantes e apenas um possuía uma Especialização em Educação Especial. Dois participantes tinham 6 a 10 anos de experiência profissional e três referiram ter de 1 a 3 anos de contacto com os alunos com NEE.

Os terapeutas eram na sua totalidade do sexo feminino e eram contratados diretamente pelo agrupamento de escolas. Em termos de habilitações, dois profissionais referiram ter o grau de Mestrado e um a Especialização em Educação Especial. Os três participantes referiram ter 6 a 10 anos de experiência profissional, dentre os quais dois tinham 7 a 9 anos de experiência de contacto com os alunos com NEE. Os ciclos de ensino em que prestam apoio abrangem todos os ciclos de ensino – excluindo o secundário.

De uma forma global, importa destacar que metade dos participantes possuem 16 ou mais anos de serviço (50.7% dos participantes) e quase metade (46.7%) dos participantes têm experiência com alunos com NEE à 10 ou mais anos. Relativamente

à formação em Educação Especial mais de metade dos profissionais - 44 dos 75 participantes (58.7%) referiu ter formação especializada em EE.

2.2.2. Estudo de Caso

Para a elaboração do estudo de caso, dentre as 25 equipas que se dispuseram para preencher o questionário, foram convidadas seis para participar numa entrevista. Assim, dentro de cada equipa solicitou-se a entrevista a um elemento – preferencialmente ao professor de educação especial, com a intenção de explicitar os critérios no processo de decisão usados na generalidade dos casos. Utilizando um procedimento de amostragem incidental foram entrevistados seis profissionais que representavam seis equipas educacionais da região norte do Portugal Continental – e que aceitaram participar no estudo. Os profissionais entrevistados tinham na sua maioria mais de 21 anos de experiência profissional (83.3% dos casos) e mais de 16 anos de experiência em contexto educativo no apoio a crianças com NEE (83.3% dos casos). É apresentado na tabela 2 uma breve caracterização dos agrupamentos que participaram na entrevista de forma a conhecer a sua realidade.

Tabela 2 - Caracterização dos agrupamentos participantes no estudo

Agrupamentos	Caraterização
Agrupamento 1	Pertence ao distrito do porto, é constituído por uma escola EB2/3 e três escolas do 1º ciclo sendo que duas delas incluem salas de jardim-de-infância, num universo total de 1850 alunos e 150 professores. O agrupamento conta com seis professores de educação especial e um psicólogo, fornecidos pelo CRI prestam apoio aos alunos ainda um terapeuta da fala, um terapeuta ocupacional e um psicólogo. Aos alunos do 1º ciclo ainda lhes é proporcionado, através da câmara, algumas terapias como psicomotricidade, arte-terapia e musicoterapia. Estão abrangidos pelo decreto-lei 3/2008 46 alunos.
Agrupamento 2	Pertence ao distrito do porto, é constituído por uma escola básica integrada (JI, 1º, 2º e 3º ciclos) e seis escolas do 1º ciclo sendo que duas delas incluem salas de jardim-de-infância, num universo total de 2480 alunos e 200 professores, funcionam três unidades de ensino estruturado. O agrupamento conta com dez professores de educação especial, dois psicólogos, dois terapeutas da fala e um terapeuta ocupacional. Estão abrangidos pelo decreto-lei 3/2008 102 alunos.

Agrupamento 3	Pertence ao distrito do porto, é constituído por uma escola EB2/3, três escolas do 1º ciclo sendo que as três incluem salas de jardim-de-infância e ainda uma unidade de multideficiência, num universo total de 1850 alunos e 110 professores. O agrupamento conta com sete professores de educação especial e dois psicólogos (um no serviço de psicologia e orientação e outro contratado ao abrigo do programa TEIP). Em parceria com CRI-APPC o agrupamento ainda conta com um terapeuta da fala, um terapeuta ocupacional, um psicólogo e um fisioterapeuta. Estão abrangidos pelo decreto-lei 3/2008 55 alunos.
Agrupamento 4	Pertence ao distrito do porto, é constituído por uma escola secundária, três EB2/3 e oito escolas do 1º ciclo sendo que sete delas incluem salas de jardim-de-infância e ainda duas unidades de multideficiência (uma inserida no 1º ciclo e outra no 2º e 3º ciclo), num universo total de 2750 alunos e 270 professores. O agrupamento conta com 12 professores de educação especial e um psicólogo, fornecidos pelo CRI (Centro de Recursos de Inclusão) prestam apoio aos alunos ainda um terapeuta da fala, um terapeuta ocupacional, um psicólogo e um fisioterapeuta. Aos alunos do 1º ciclo ainda lhes é proporcionado, através da câmara, algumas terapias como psicomotricidade, arte-terapia, musicoterapia. Estão abrangidos pelo decreto-lei 3/2008 156 alunos. Devido à sua constituição este é um agrupamento classificado como mega agrupamento.
Agrupamento 5	Pertence ao distrito do porto, é constituído por uma escola de 3º ciclo e secundária, uma EB2/3 e doze escolas do 1º ciclo sendo que onze delas incluem salas de jardim-de-infância, num universo de 2220 alunos e 150 professores. O agrupamento conta com seis professores de educação especial e um psicólogo, fornecidos pelo CRI prestam apoio aos alunos ainda um terapeuta da fala, um terapeuta ocupacional, um psicólogo e um fisioterapeuta. Aos alunos do 1º ciclo ainda lhes é proporcionado, através da câmara, terapias como psicomotricidade, arte-terapia, musicoterapia. Estão abrangidos pelo decreto-lei 3/2008 109 alunos.
Agrupamento 6	Pertence ao distrito do porto, é constituído por uma escola EB2/3 e seis escolas do 1º ciclo sendo que cinco delas incluem salas de jardim-de-infância, num universo total de 1370 alunos e 100 professores. O agrupamento conta com quatro professores de educação especial e um psicólogo, fornecidos pelo CRI prestam apoio aos alunos ainda um terapeuta da fala, um terapeuta ocupacional, um psicólogo e um fisioterapeuta. Aos alunos do 1º ciclo ainda lhes é fornecido, através da câmara, algumas terapias como psicomotricidade, arte-terapia, musicoterapia e Cino terapia. Estão abrangidos pelo decreto-lei 3/2008 49 alunos.

2.3. Instrumentos

De forma a efetivar a recolha dos dados essenciais ao desenvolvimento da investigação, foram criados instrumentos que permitissem aglutinar as informações mais revelantes, dando resposta aos objetivos da investigação.

Ao ser realizada a pesquisa na literatura verificou-se a não existência de instrumentos que permitissem dar resposta às questões de investigação e aos objetivos delineados para este estudo, então, verificamos a necessidade de elaborar um questionário de raiz que permitisse recolher todos os dados referentes aos participantes e verificar se a elegibilidade era entendida da mesma forma em todas as escolas. Assim, foi desenvolvido um questionário (anexo V) e um guião de entrevista (anexo VI).

2.3.1. Pesquisa por Inquérito

O questionário proposto – peritado por quatro indivíduos especialistas (especificamente, três investigadores em Educação Especial e um em Ciências da Educação) – é constituído por quatro perfis de funcionalidade padrão, com base nos quais cada equipa, separadamente, decidiu se as características de funcionalidade descritas se inscrevem (ou não) no grupo das necessidades educativas especiais e selecionou as respostas educativas a acionar. Assim, no início do questionário fazia parte um texto introdutório no qual se procedia à contextualização da realização do estudo, depois era constituído por uma primeira parte dedicada a dados caracterizadores da equipa – e.g., número de profissionais e respetivas funções; habilitações literárias; formação especializada; situação profissional; anos de experiência profissional e de apoio a crianças com Necessidades Educativas Especiais; e ciclos de ensino ao qual presta suporte. Antes de ingressar parte principal do questionário – dedicada à análise dos perfis – foi ainda desenvolvido uma segunda parte com um grupo de questões que pretendiam apurar o conhecimento e

participação em aspetos relacionados com a avaliação especializada e com o processo de elegibilidade. Este grupo de questões era constituído por oito itens perante os quais os profissionais graduaram o conhecimento e participação numa escala de 1 a 5, onde 1 significa “nenhum”, 2 significa “pouco”, 3 significa “moderado”, 4 significa “bastante” e 5 significa “total”. Foram ainda apurados dados referentes à longevidade da equipa – i.e., há quanto tempo estava composta – bem como à frequência com que se realizam reuniões formais e informais indicando entre diariamente, semanalmente, mensalmente ou anualmente.

Na terceira parte, eram apresentados os diferentes perfis de funcionalidade com base nos quais foi perguntado às equipas se eram (ou não elegíveis) e que respostas acionariam. Para a construção dos perfis servimo-nos dos padrões de funcionalidade encontrados no estudo de Sanches-Ferreira et al (2010) com base nos quais atendemos ao número médio de categorias usadas e aos indicadores de funcionalidade mais frequentemente utilizados para descrever a funcionalidade de alunos elegíveis e não elegíveis – fazendo a destriça na severidade das deficiências e incapacidades apresentadas conforme indicado no referido estudo, i.e., assinalando deficiências/ limitações entre moderadas a severas no caso dos alunos elegíveis e entre ligeiras e moderadas no caso dos não elegíveis. A destriça entre os perfis dos alunos com e sem CEI encontrada pelos mesmos autores, serviu-nos também de referência para a construção dos perfis que, dentro do grupo alvo dos serviços de educação especial, seriam potencialmente alvo de respostas diferentes. Foram, assim, constituídos quatro perfis:

- um aluno não elegível;
- e outros três de alunos elegíveis:
 - um com incapacidades menos severas (sugestivo eventualmente de um aluno cujas respostas educativas podem incluir somente o delineamento de apoio pedagógico personalizado e adequações no processo de avaliação);
 - outro passível do acionamento de adequações curriculares individuais;
 - e outro cuja severidade das incapacidades está associado à resposta CEI.

No final ainda se pretendia apurar se as decisões assinaladas seriam as mesmas considerando a realidade do agrupamento onde estão inseridos, ou seja, se haveriam outras variáveis relativamente às condições da escola que seriam potencialmente influentes na tomada de decisão para além do perfil de funcionalidade do aluno.

2.3.2. Estudo de Caso

Para o estudo de caso foi desenvolvido um guião de entrevista semiestruturado (anexo VI), com a intenção de explorar as práticas e perceções dos sujeitos relativamente à elegibilidade dos alunos para a educação especial e particularmente as práticas usadas em casa agrupamento.

Assim, o guião foi desenvolvido em torno de sete tópicos: (i) imagem geral sobre os recursos humanos e quantidade de alunos com necessidades adicionais de suporte; (ii) pessoas implicadas no processo de decisão; (iii) avaliação dos alunos com necessidades adicionais de suporte; (iv) apoios fornecidos pelo agrupamento; (v) validade do processo; (vi) consistência do processo; e (vii) monitorização do processo. Para cada tópico foram formuladas diferentes perguntas, perfazendo um total de 28 questões. As entrevistas foram conduzidas nas escolas e tiveram uma duração média de 20 minutos.

2.4. Análise de Dados

2.4.1. Pesquisa por Inquérito

Na pesquisa por inquérito para a análise dos dados utilizaremos essencialmente a estatística descritiva e inferencial para procurar identificar possíveis diferenças entre grupos nas tomadas de decisão.

As respostas ao questionário serão analisadas estatisticamente com recurso ao programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) – procuramos saber se, mediante os perfis apresentados, os alunos são ou não elegíveis para a educação especial e quais as medidas educativas a implementar em cada caso.

2.4.2. Estudo de Caso

Na pesquisa por inquérito para a análise dos dados utilizamos a estatística descritiva - com recurso ao programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) – para documentar a sobreponibilidade das decisões entre as diferentes equipas participantes no estudo. Já no estudo de caso, analisámos as perspetivas dos elementos das equipas socorrendo-nos de técnicas de análise de conteúdo. Esta técnica permitiu examinar o discurso dos professores de educação especial entendendo as suas perspetivas quanto à elegibilidade dos alunos para a educação especial, procurando, com base nessa análise, quantificar e analisar opiniões, factos, medidas, recursos e práticas existentes nos agrupamentos. Segundo Bardin (1995, p.38) a análise de conteúdo é como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Para o efeito, utilizamos as técnicas de análise sistematizadas por este mesmo autor: recorte, enumeração e categorização.

Assim, a análise dos dados compreendeu diferentes fases, todas interrelacionadas e foi um processo progressivo e complexo. Após a transcrição das entrevistas, foi realizada uma leitura flutuante que permitiu identificar significados dentro dos temas estipulados no guião de entrevista. Essa informação foi, posteriormente organizada e sistematizada em diferentes categorias de análise para serem registados as unidades de significado. Ao fazer essa classificação extraímos a frase e/ou holófrase como unidade de registo que nos permitiu realizar a análise das categorias. Os temas ancorados nos tópicos do nosso guião de entrevista serviram para a base da definição dos temas, pode ver-se exemplos na tabela 3. Devido à amplitude dos

temas e à quantidade de categorias criados na análise foi necessário estabelecer subtemas que facilitaram a leitura dos resultados.

Tabela 3 - Exemplo do processo realizado na análise da entrevista

Temas	Subtema	Categoria	Exemplo do trecho de texto
Envolvimento na elegibilidade e nas respostas	Tomada de decisão na elegibilidade	Envolvimento dos Professores de Educação Especial	“Envolvem-se os professores de educação especial, tanto na tomada de decisão como nas respostas educativas a aplicar”.
Dados usados e interação entre membros de equipa	Fontes de informação	Informações dadas pelo conselho de turma	“É avaliado o parecer dado pelo conselho de turma...”
Tomadas de decisão para a elegibilidade	Transparência	Uniformização dos critérios de elegibilidade entre agrupamentos	“Não deve haver muitas diferenças.”

Para aferir a fiabilidade da análise, foi dado a um par (investigador com experiência no uso da análise de conteúdo e com conhecimento no tema) uma das transcrições da entrevista a fim de se proceder a uma categorização independente dos conteúdos. As categorias que emergiram da análise do investigador principal foram comparadas ao par, calculando a percentagem de acordo e discutindo divergências na análise até chegar a um acordo. Após discussão foi calculado acordo sobre outro trecho de transcrição entre os observadores (investigador principal e par). No primeiro momento a percentagem de acordo foi de 84.6% e no segundo foi de 94.9% - revelando bons indicadores de fiabilidade inter-observador.

2.5.Procedimentos

De forma a ser possível dar início a este projeto, foi feito o contacto a fim de conseguir autorização formal da DGIDC apresentando os objetivos e as respetivas metodologias (Anexo VII) no sítio eletrónico destinado à Monitorização de Inquéritos

em Meio Escolar (<http://mime.gepe.min-edu.pt/>). Obtida a aprovação da DGIDC (Anexo VIII), numa primeira fase, foram realizados contactos com os agrupamentos efetuando um pedido de colaboração através do pedido de consentimento informado (Anexo VII) enviado por email onde apresentamos a estrutura e os objetivos do presente estudo. Num segundo momento forneceu-se informação detalhada acerca da investigação, através de reuniões presenciais com a pessoa responsável pela equipa educativa de cada agrupamento e entregues os questionários a ser preenchidos pelos mesmos.

Num terceiro momento voltaram a ser agendadas reuniões com os professores de educação especial para serem recolhidos os questionários e realizadas as entrevistas. A entrevista realizou-se de forma presencial, tendo uma duração esperada de cerca de 15 a 20 minutos sendo registada em suporte áudio. De seguida procedeu-se à audição integral e respetiva transcrição. Para a realização das entrevistas, foi dado a conhecer os procedimentos e dados os respetivos consentimento. A recolha de dados foi realizada entre dezembro e abril de 2016.

3. RESULTADOS

3.1. Pesquisa por inquérito

A fim de responder à questão “existe consistência nas decisões sobre a elegibilidade e a escolha das respostas educativas entre diferentes equipas que analisem os mesmos perfis de funcionalidade?” faremos de seguida análise das respostas ao questionário. Para o efeito, começaremos por analisar as respostas dos profissionais ao modo como situam o seu conhecimento e participação no processo de avaliação especializada e na tomada de decisão sobre a elegibilidade.

Conforme se pode verificar na tabela 4, são os Professores de Educação Especial e os Psicólogos que em maior percentagem referem conhecer o conceito de inclusão, a

legislação em educação especial, especificamente o Decreto-Lei n.º 3/2008 e a CIF-CJ. Em contraponto, são os professores do 1º ciclo que, em menor percentagem, dominam essas áreas de conhecimento – havendo uma elevada percentagem a assinalar pouco ou nenhum conhecimento. No que respeita à participação no processo de referenciação dos alunos são os professores de educação especial que o fazem com maior incidência seguidos pelos professores de 1º, 2º e 3º ciclo. No processo de avaliação especializada a maior percentagem de respostas situada entre o bastante e o total diz respeito aos professores de educação especial seguidos pelos psicólogos. A mesma tendência verifica-se em relação às tomadas de decisão em relação à elegibilidade e à seleção das respostas educativas. Os terapeutas a par dos professores do 1º, 2º e 3º ciclos são os menos participativos nesses processos de tomada de decisão. Já para a elaboração do PEI, apesar de se continuar a verificar uma participação total do professor de educação especial na totalidade das respostas, nesta fase a participação do professor do 1º ciclo surge aumentada.

Tabela 4 - Percentagem de respostas dos profissionais, graduadas entre 4 e 5 (significando bastante ou total no que respeita ao grau de conhecimento e/ou participação)

Itens	PEE	PSIC	P1º	P2º3º	TER
	Graduados entre 4-5 (bastante-total)				
Conhece o conceito de inclusão	100%	100%	77.7%	100%	100%
Conhece a legislação em educação especial, especificamente o Decreto-Lei n.º 3/2008	100%	92.3%	33.3%	60%	100%
Conhece da Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF-CJ)	97.2%	92.3%	11.1%	40%	100%
Participa no processo de referenciação - i.e., comunicar/ formalizar situações que possam indiciar a existência de necessidades educativas especiais	75%	38.4%	55,5%	60%	0%
Participa no processo de avaliação especializada dos alunos - i.e., na determinação das suas necessidades e constituição do perfil de funcionalidade por referência ao qual se tomará a decisão sobre a sua elegibilidade	88.8%	61.5%	22.2%	0%	0%
Participa nas reuniões relativas aos processos de elegibilidade – i.e., na tomada de decisão sobre a ativação (ou não) dos serviços de educação especial	97.2%	61.5%	16.6%	0%	33.3%

para responder às necessidades do aluno					
Participa na seleção das respostas educativas - i.e., escolher as respostas educativas a serem implementadas	97.5%	61.5%	27.7%	20%	0%
Participação na elaboração do Programa Educativo Individual (PEI) - i.e., participar na definição de objetivos e estratégias a constar no PEI	100%	53.8%	50%	20%	33.3%

Cerca de metade das equipas referiram que a mesma está constituída há cerca de 1 ano (em 52% das equipas). Seis equipas revelam estar constituídas há 2-3 anos ano (em 24 % das equipas) e 6 equipas há mais de 3 anos (em 24 % das equipas). No que se refere à comunicação dentro da equipa a sua maioria realiza reuniões formais mensalmente (em 92 % das equipas) e reuniões informais (espontâneas – face-a-face, por email ou por telefone) semanalmente (em 48% das equipas) – (anexo X).

Indo agora à parte central do questionário, conforme ilustra a figura 1 em relação ao perfil do aluno A – cuja construção se baseou no padrão de funcionalidade de um aluno elegível, potencialmente alvo da resposta Adequações Curriculares - todos as equipas referem se tratar de um caso elegível (100% das equipas). O acionamento da medida Apoio Pedagógico Personalizado é aquela que reúne consenso geral contando com a seleção por parte de todas as 25 equipas que participaram no questionário. Adequações no Processo de Avaliação foi a medida educativa selecionada por 24 equipas (96% das equipas) e Adequações Curriculares Individuais por 21 equipas (84% das equipas) das 25 equipas participantes. Tal como indica na figura 2 Adequações no Processo de Matrícula e Currículo Especifico Individual não foram selecionadas como medidas educativas adotar por nenhuma equipa.

Assim, de um modo global quanto à elegibilidade houve um grau de consenso de 100% e quanto à seleção de medidas de 84% relativamente à medida adequada ao perfil apresentado.

Figura 1 - Elegibilidade do caso A

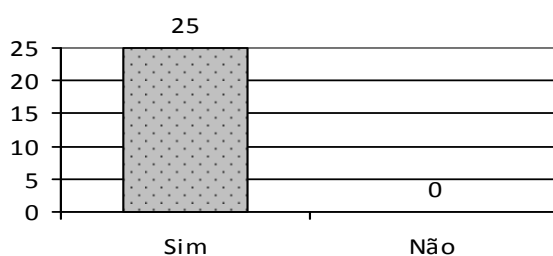
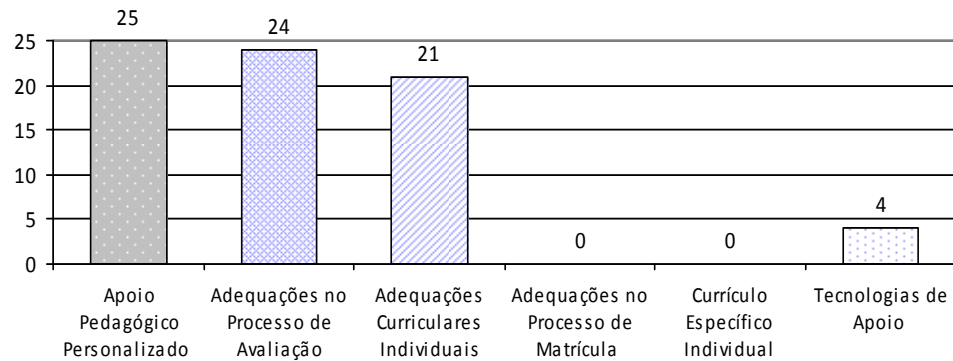


Figura 2 - Medidas Educativas a adotar no Caso A



Como informações relevantes a basear as suas decisões, as equipas destacaram essencialmente os indicadores de funcionalidade relacionados com as funções mentais (especificamente seis equipas assinalaram os códigos b167.3, b117.3, b144.3 e quatro equipas o código b140.3) e com o domínio da aprendizagem e aplicação do conhecimento (especificamente com sete equipas a indicar o código d166.3, seis equipas o código d175.3 e quatro os códigos d137.3, d160.3) - (anexo XI).

No que respeita perfil do aluno B – cuja construção se baseou no padrão de funcionalidade de um aluno elegível potencialmente alvo da medida Apoio Pedagógico Personalizado - conforme ilustra a figura 3, reúne o consenso geral por parte todas as equipas referindo se tratar de um caso elegível (100% das equipas). O acionamento da medida Apoio Pedagógico Personalizado é aquela que reúne maior consenso contando com a seleção por parte de 19 equipas (76% das equipas) das 25 que responderam ao questionário. As adequações no Processo de avaliação e Tecnologias de Apoio reuniram acordo em 17 das 25 equipas participantes (68% das equipas). As restantes respostas encontraram-se dispersas entre as Adequação Curriculares Individuais e o Currículo Específico Individual (figura 4).

Assim, de um modo global quanto à elegibilidade houve um grau de consenso de 100% e quanto à seleção de medidas de 76% relativamente à medida adequada ao perfil apresentado.

Figura 3 -Elegibilidade do Caso B

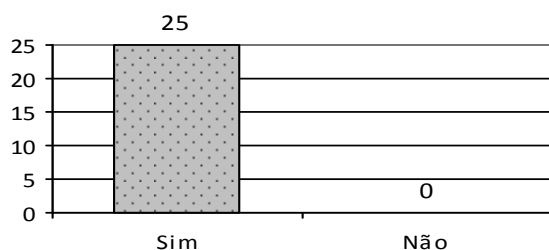
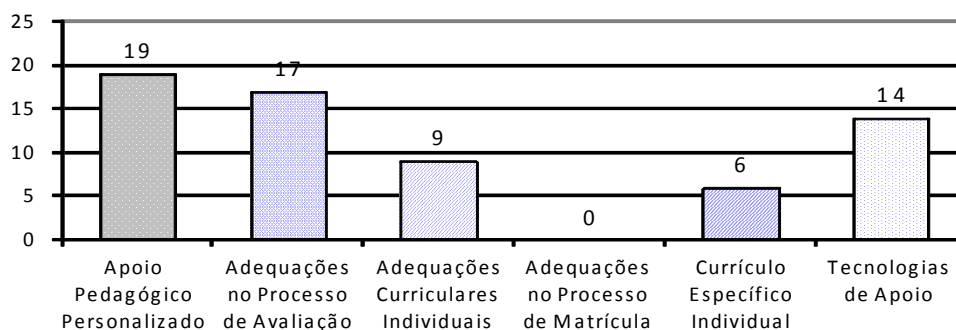


Figura 4 – Respostas educativas a adotar no Caso B



A sadiar as respostas das equipas mais uma vez estiveram os indicadores de funcionalidade relativos às funções mentais mas também aspetos ligados à voz e fala (com oito equipas a assinalar os códigos b167.3, b117.3, seis equipas o código b172.3 e quatro equipas os códigos b320.3, b147.3, b164.3), bem como, para além da aprendizagem e aplicação do conhecimento, aspetos relativos às tarefas e exigências gerais (com nove equipas a indicar o código d140.3, oito equipas os códigos d145.3, e cinco equipas o código d330.3) - (anexo XI).

Relativamente ao perfil do aluno C - cuja construção se baseou no padrão de funcionalidade de um aluno não elegível - e, conforme ilustra a figura 5, a maior parte das equipas referem se tratar de um caso não elegível reunindo o maior consenso por parte de 20 equipas (80% das equipas) das 25 participantes. Para as cinco equipas que referenciaram o aluno como elegível o acionamento da medida Apoio Pedagógico Personalizado foi aquele que reuniu maior consenso com a seleção das cinco equipas, seguido de Adequações no Processo de avaliação (figura 6).

Assim, quanto à elegibilidade houve um grau de consenso de 80%.

Figura 5 – Elegibilidade do Caso C

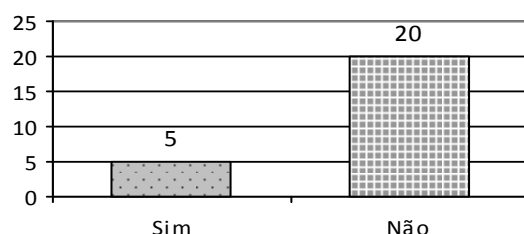
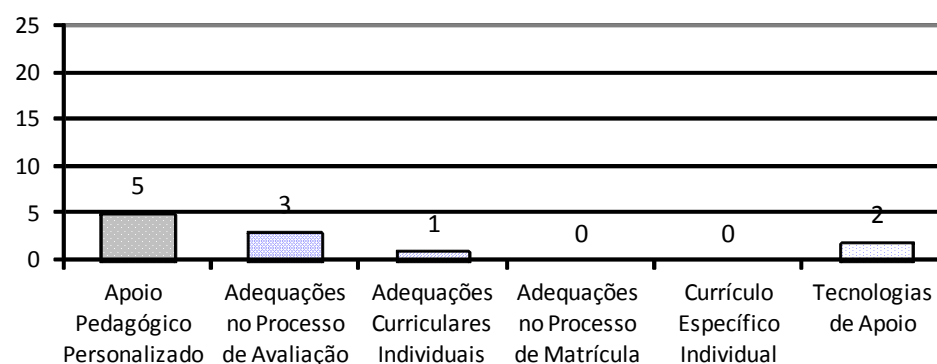


Figura 6 – Medidas educativas a adotar no Caso C



Como razões a fundamentar as suas decisões, as equipas sublinharam o facto de se tratar de um aluno com dificuldades moderadas que apresenta dificuldades de aprendizagem e alguma imaturidade, a necessitar do serviço de psicologia, tutoria e talvez terapia da fala. Aqueles que o consideraram elegível, ressaltaram sobretudo as deficiências ao nível das funções mentais (com três equipas a assinalar o código b140.2 e duas equipas os códigos b167.2, b164.2, b167.2) - (anexo XI).

Conforme ilustra na figura 7 verifica-se que em relação ao perfil do aluno D – cuja construção se baseou no padrão de funcionalidade de um aluno elegível concebido como sendo alvo da resposta CEI - 24 das 25 equipas referiram tratar-se de um caso elegível (96% das equipas). É de salientar que uma equipa referiu que, neste caso, os elementos fornecidos não eram suficientes para selecionarem uma opção. Devido a este facto a análise referente ao acionamento das medidas reportam-se a 24 equipas conforme se verifica na figura. Assim, a medida Apoio Pedagógico Personalizado é aquela que reúne consenso geral contando com a seleção por parte de 24 equipas (100% das equipas). Nove equipas (36% das equipas) mencionaram ser Currículo Específico Individual uma das medidas adequadas para este caso, com 15 a destacar

a medida de Adequações Curriculares Individuais como sendo a mais apropriada (figura 8).

Assim, quanto à elegibilidade houve um grau de consenso de 100% e quanto à seleção de medidas de 36% relativamente à medida mais adequada ao perfil apresentado.

Figura 7 – Elegibilidade do Caso D

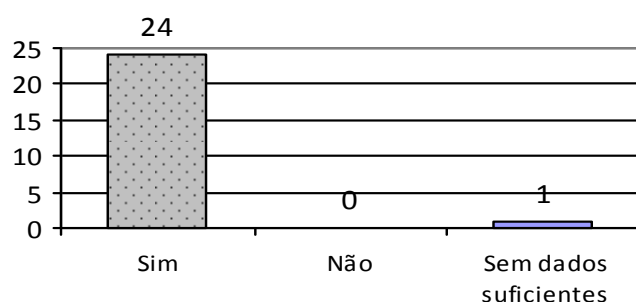
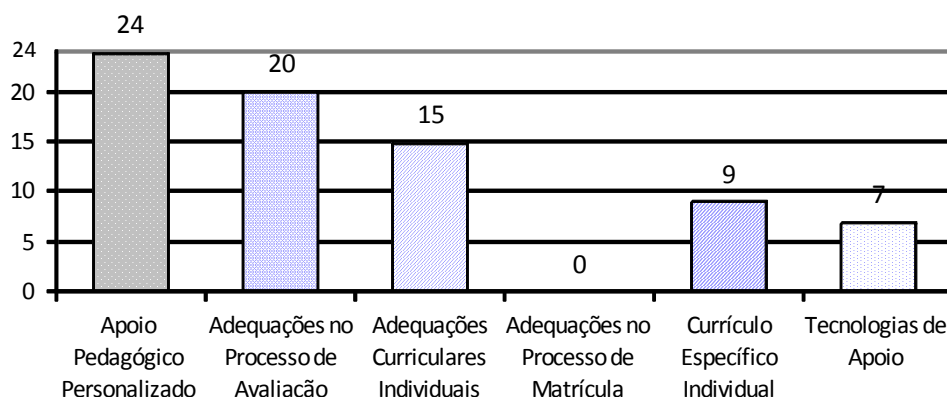


Figura 8 – Medidas Educativas a adotar no Caso D



Novamente aqui foram destacados os códigos relativos às funções mentais (com nove equipas a assinalar os códigos b140.3, b144.3, oito equipas o código b167.3 e cinco equipas os códigos b156.3, b117.3) e a aprendizagem e aplicação do conhecimento (quatro equipas indicaram os códigos d160.3, d161.3, d175.3). Acresce ainda como elemento válido na tomada de decisão a referência a limitações na comunicação (com três equipas a indicar o código d350.3) – (anexo XI).

Todas as equipas referiram que as decisões seriam as mesmas se considerassem a realidade dos agrupamentos ao qual prestam funções.

3.2. Estudo de Caso

Relativamente à questão de investigação “Que outros aspetos, para além da descrição do aluno, entram em linha de conta para os processos de tomada de decisão?”, foram analisados os conteúdos de uma entrevista realizada a seis professores que faziam parte de seis equipas educativas que participaram também na pesquisa por inquérito.

O material analisado, reporta-se a um total de 120 minutos de entrevistas, com escrutínio de um corpo de texto com cerca de 12700 palavras.

Retirados dedutivamente do guião da entrevista, o discurso dos profissionais fez-se em torno de 11 temas: (i) processo de referenciação e avaliação; (ii) elementos envolvidos na elegibilidade dos alunos; (iii) envolvimento dos pais; (iv) dados usados e interação entre membros de equipa; (v) tomadas de decisão para a elegibilidade; (vi) uso da CIF; (vii) critérios para adoção de CEI; (viii) critérios para recurso a unidade; (ix) implementação dos apoios; (x) monitorização/ajustamento das decisões/respostas; (xi) ferramentas de avaliação.

Tabela 5 - Número total de unidades de significado por temas

Temas	N.º total de unidades de significado
(i) Processo de referenciação e avaliação	39
(ii) Elementos envolvidos na elegibilidade e nas respostas	45
(iii) Envolvimento dos pais	46
(iv) Dados usados e interação entre membros de equipa	64
(v) Tomadas de decisão para a elegibilidade	50
(vi) Uso da CIF	8
(vii) Critérios para adoção de CEI	11
(viii) Critérios para recurso a unidade	13
(ix) Implementação dos apoios	109
(x) Monitorização/ ajustamento das decisões/ respostas	48
(xi) Ferramentas de avaliação	12

Como mostra a tabela anterior o tema explorado com maior profundidade, isto é, aquele que contou com maior número de referências foi o tema “Implementação dos apoios” com 109 unidades, seguido do tema “Dados usados e interação entre

membros de equipa”. O tema “uso da CIF” foi o tema menos abordado pelos profissionais, com apenas oito unidades de significado.

Em relação ao tema - Processo de referência e avaliação - foram encontradas quatro categorias de resposta (tabela 6). A sinalização feita pelo TT/DT (Titular de Turma/Diretor de Turma) foi a categoria mencionada de um modo mais frequente com 12 unidades ao longo das entrevistas a par da discussão sobre a frequência de referência e a necessidade de uma avaliação psicológica dos alunos referenciados.

Tabela 6 - Categorias e número de Unidades de Significado e de profissionais que as mencionaram referente ao tema “Processo de referência e avaliação”

Categorias	N.º de Unidades de Significado (nº de profissionais)	Exemplo de trecho de texto
Reunião de avaliação sobre a necessidade de uma avaliação psicológica	11(6)	“Temos reunião de equipa”.
Sinalização feita pelo TT/DT	12 (5)	“A referência normalmente é feita pelo professor titular ou diretor de turma.”
Sinalização feita pelos encarregados de educação	5 (3)	“Normalmente os pais são um dos principais motores para a referência, são os pais e os professores”.
Frequência na referência	11 (6)	“...Acentua-se mais a partir do 2º período letivo, com mais incidência nos alunos do 2º ano de escolaridade”.

Em relação ao tema - Elementos envolvidos na elegibilidade e nas respostas - foram encontrados três subtemas e sete categorias de resposta (tabela 7). O envolvimento do serviço de psicologia na tomada de decisão na elegibilidade com dez unidades foi aquele que de um modo mais frequente foi destacado ao longo das entrevistas, seguido do envolvimento dos professores de educação especial na tomada de decisão para a elegibilidade. O envolvimento tardio do CRI, após a avaliação, tanto no processo de elegibilidade como na seleção das respostas foi caracterizado como sendo pouco frequente pois obteve duas unidades sendo mencionado por apenas duas equipas.

Tabela 7 - Categorias e número de Unidades de Significado e de profissionais que as mencionaram referente ao tema “Elementos envolvidos na elegibilidade e nas respostas”

Subtemas	Categorias	N.º de Unidades de Significado (nº de profissionais)	Exemplo de trecho de texto
Tomada de decisão na elegibilidade	Envolvimento do TT ou DT	4 (4)	“Participamos todos, os professores de EE, a Psicóloga, a diretora de turma e o encarregado de educação.”
	Envolvimento dos Professores de Educação Especial	47 (6)	“...o serviço de SPO e os professores de educação especial, tanto na tomada de decisão como nas respostas educativas a aplicar.”
	Envolvimento dos elementos do CRI e/ou terapeutas externos	7 (5)	“Também pedimos a colaboração do CRI para algumas avaliações.”
	Envolvimento do Serviço de psicologia	10 (6)	“O serviço de SPO e os professores de educação especial, tanto na tomada de decisão como nas respostas educativas a aplicar.”
Seleção das respostas	Envolvimento do Serviço de psicologia	5 (5)	“O serviço de SPO e os professores de educação especial, tanto na tomada de decisão como nas respostas educativas a aplicar.”
	Envolvimento dos Professores de Educação Especial	7 (6)	“O serviço de SPO e os professores de educação especial, tanto na tomada de decisão como nas respostas educativas a aplicar.”
No processo, na elegibilidade e seleção das respostas	Envolvimento tardio do CRI, após a avaliação e elegibilidade	2 (2)	Quando os alunos têm apoio do CRI já são elegíveis, pois os técnicos não fazem parte do agrupamento.

Quanto ao tema - Envolvimento dos pais - foram encontrados duas subtemas e seis categorias de resposta (tabela 9). A autorização/aprovação foi aquela que contou com 17 unidades de significado, seguido do facto de, na relação com os profissionais, os pais serem informados passivamente do problema. A menção à família enquanto barreira está também presente mas com baixa frequência (apenas três unidades de significado).

Tabela 8 - Categorias e número de Unidades de Significado e de profissionais que as mencionaram referente ao tema “Envolvimento dos pais”

Subtemas	Categorias	N.º de Unidades de Significado (nº de profissionais)	Exemplo de trecho de texto
Tipo de envolvimento	Autorização/aprovação	17 (6)	“...a avaliação psicológica só é feita com a autorização dos pais.”
	Participação nas reuniões	7 (6)	“...reunião com as pessoas que estão a avaliar, o menino, a psicóloga e os pais.”
Relação com os profissionais	Informados passivamente do problema	8 (6)	“..ai os pais são informados do problema e das questões que o aluno apresenta”.
	Apresentação das soluções pela equipa	6 (6)	“...e das soluções que nos podemos apresentar.”
	Gestão de expectativas dos pais	5 (3)	“Os pais acham que a educação especial vai resolver todos os problemas.”
	A família enquanto barreira	3 (3)	“...as questões estão mesmo relacionadas com o ambiente familiar, com problemas emocionais, com uma gestão familiar que não é fácil e nós não podemos intervir assim tão diretamente.”

Em relação ao tema - Dados usados e interação entre membros da equipa - foram encontrados dois subtemas e nove categorias de resposta (tabela 9). No subtema fontes de informação a categoria relatórios médicos com 12 unidades de significado foi aquele que, de modo mais frequente, foi mencionado ao longo das entrevistas, seguido da avaliação do serviço de psicologia. No subtema “dinâmica de grupo” as categorias “trabalho de equipa e colaboração” e “articulação psicologia e educação especial” contaram com nove unidades cada. A maturidade/longevidade enquanto equipa foi também mencionada como um fator importante mas com menor incidência.

Tabela 9 - Categorias e número de Unidades de Significado e de profissionais que as mencionaram referente ao tema “Dados usados e interação entre membros da equipa”

Subtemas	Categorias	N.º de Unidades de Significado (nº de profissionais)	Exemplo de trecho de texto
Fontes de informação	Avaliação do serviço de psicologia	9 (6)	“ A avaliação psicológica feita pelo SPO.”
	Avaliação da Educação Especial	6 (6)	“É avaliado o parecer dos professores de EE.”
	Informações dadas pelo conselho de turma	7 (5)	É avaliado o parecer dado pelo conselho de turma.”
	Informação dada pela família	4 (4)	“Informações dadas pelos pais.”
	Relatórios médicos	12 (6)	“Quando há relatórios médicos.”
Dinâmica de equipa	Trabalho de equipa e colaboração	9 (6)	“Há sempre um trabalho de equipa muito grande.”
	Articulação psicologia e educação especial	9 (6)	“Reunimos sempre com o Serviço de psicologia com educação especial.”
	Facilidade na aquisição de um consenso	6 (6)	“Facilmente chegamos a consenso.”
	Maturidade/longevidade enquanto equipa	2 (2)	“Já são muitos anos como equipa.”

Em relação às “Tomadas de decisão para a elegibilidade” foram encontrados dois subtemas e 10 categorias de resposta (tabela 10). O perfil de funcionalidade foi apontado ao longo das entrevistas como o critério mais significativo para a elegibilidade com 18 unidades, seguido da discussão sobre a necessidade de uniformização dos critérios de elegibilidade entre escolas do agrupamento e entre anos de escolaridade (referenciada seis unidades pelos seis profissionais entrevistados).

Tabela 10 - Categorias e número de Unidades de Significado e de profissionais que as mencionaram referente ao tema “Tomadas de decisão para a elegibilidade”

Sutemas	Categorias	N.º de Unidades de Significado (nº de profissionais)	Exemplo de trecho de texto
Critérios	Perfil funcional (limitações do aluno, necessidades do aluno)	18 (6)	“...depende do perfil funcional e das limitações do aluno. “
	Vontade dos pais	3 (3)	“Muitas vezes os médicos cedem à vontade dos pais.”
	Interesses do aluno	2 (2)	“...antes de mais o interesse dos aluno.”
	Recursos sem influência na tomada de decisão	2 (2)	“Nunca o agrupamento ou o diretor (direção) pôs um plaform, apesar das diretrizes da DGESTE, nunca isso foi posto em causa.”
Transparência	Uniformização dos critérios de elegibilidade entre ciclos	3 (3)	“A psicóloga vai muitas vezes às escolas do 1º ciclo e II.”
	Diferença nos critérios de elegibilidade entre ciclos	3 (3)	“No 2º ciclo os critérios são mais limitados”
	Uniformização dos critérios de elegibilidade entre escolas do agrupamento	6 (6)	“É igual”
	Uniformização dos critérios de elegibilidade entre agrupamentos	1 (1)	“Não deve haver muitas diferenças.”
	Diferenças nos critérios de elegibilidade entre agrupamentos	6 (5)	“Critérios de elegibilidade variam entre agrupamentos na medida em que cada agrupamento apresenta uma dinâmica própria.”
	Uniformização dos critérios de elegibilidade entre anos de escolaridade	6 (6)	“Sim.”

No que respeita ao “Uso da CIF” foram encontrados dois subtemas e duas categorias de resposta (tabela 11). O desempenho do aluno como critério para atribuição dos classificadores foi o mais mencionado nas entrevistas com sete

unidades. A formação dos profissionais foi também apontada por uma equipa como um requisito necessário à sua utilização.

Tabela 11 – Categorias e número de Unidades de Significado nas categorias referentes ao tema “Uso da CIF”

Subtemas	Categorias	N.º de Unidades de Significado (nº de profissionais)	Exemplo de trecho de texto
Implicações	Formação dos profissionais	1 (1)	“...fizemos formação, a maior parte das pessoas que trabalham cá fizeram formação na CIF.”
Critérios para atribuição dos classificadores	Desempenho do aluno	7 (6)	“Conforme o desempenho do aluno.”

Em relação aos “ Critérios para adoção de CEI” foram encontradas três categorias de resposta (tabela 12). De um modo mais frequente, as limitações cognitivas com cinco unidades foi a mais mencionada ao longo das entrevistas, seguido do não acompanhamento do currículo regular. Grau de autonomia foi também um conceito mencionado ao longo das entrevista ainda que com menor frequência.

Tabela 12 - Categorias e número de Unidades de Significado e de profissionais que as mencionaram referente ao tema “Critérios para adoção de CEI”

Categorias	N.º de Unidades de Significado (nº de profissionais)	Exemplo de trecho de texto
Limitações cognitivas/perfil apresentado	5 (4)	“...são as limitações cognitivas que o aluno apresenta.”
Não acompanhar currículo regular	4 (4)	“Não conseguir acompanhar um currículo regular isso é fundamental...”
Grau de autonomia	2 (2)	“...e o grau de autonomia que o aluno apresenta.”

Em relação ao tema “Critérios para recurso a unidade” foram encontradas sete categorias de resposta (tabela 13). É de salientar que, tal como refere anteriormente na tabela 2, apenas três dos agrupamento participantes nesta entrevista integram unidades nos seus estabelecimentos, assim, foram considerados apenas três profissionais. O perfil de funcionalidade com quatro unidades foi aquele que, de um

modo mais frequente, foi mencionado ao longo das entrevistas, seguido de apresentar mais que uma deficiência.

Tabela 13 - Categorias e número de Unidades de Significado e de profissionais que as mencionaram referente ao tema “Critérios para recurso a unidade”

Categorias	N.º de Unidades de Significado (nº de profissionais)	Exemplo de trecho de texto
Indicação de outro agrupamento	1 (1)	“...ou mesmo de outro agrupamento.”
Encaminhamento do JI	1 (1)	“Muitos já vêm encaminhados do jardim de infância.”
Encaminhamento dos pais	1 (1)	“Vêm encaminhados pelos pais.”
Perfil de funcionalidade	4 (3)	“É pelo perfil funcional do aluno.”
Indicação da Dgeste	1 (1)	“Vêm encaminhados pela dgeste.”
Grau de severidade	2 (2)	“Fatores grau de severidade.”
Apresentar mais que uma deficiência	3 (3)	“...alunos que apresentam uma multideficiência.”

Na “Implementação dos apoios” foram encontrados cinco subtemas e 15 categorias de resposta (tabela 14). O apoio dado pelo conselho de turma com 13 unidades foi aquele mencionado mais frequentemente ao longo das entrevistas.

Tabela 14 - Categorias e número de Unidades de Significado e de profissionais que as mencionaram referente ao tema “Implementação dos apoios”

Subtemas	Categorias	N.º de Unidades de Significado (nº de profissionais)	Exemplo de trecho de texto
Dificuldades	Falta de tempo	3 (2)	“O APP (apoio pedagógico personalizado) dado pela educação especial nem sempre é o tempo que nós gostaríamos de dar a cada aluno.”
	Muitos alunos na EE	4 (3)	“Neste agrupamento há muitos alunos na educação especial.”
	Recursos reduzidos	5 (4)	“...plano de ação atribuído pelo ministério é muito reduzido nós temos que ser muito rigorosos também na seleção.”

Facilitadores	Suporte da direção escolar	4 (4)	"Há uma articulação com a direção."
	Suporte do conselho de turma	9 (6)	"O conselho de turma ajuda nos apoios ... também existem professores da disciplina a dar apoio a esses alunos."
	Trabalho de equipa (colaboração EE e conselho de turma)	8 (6)	"Todos estão implicados no processo."
Tipos de apoio	Conselho de turma	13 (6)	"também haja professores da disciplina a dar apoio a esses alunos."
	Estabelecidos pela lei	11 (6)	"Normalmente são os apoios estabelecidos na lei."
	Tutoria	2 (2)	"Ter tutorias"
	Apoio Pedagógico personalizado	10 (6)	"Não só o apoio pedagógico personalizado como falei há pouco, tem as medidas educativas implementadas no PEI."
Distribuição sobre horas de apoio	Necessidades dos alunos	10 (6)	"...e o grau de autonomia que o aluno apresenta."
Critérios de alocação para apoio terapêutico	Continuidade do apoio	5 (5)	"Não, isso é tudo um trabalho de equipa, isso é uma análise feita por todos, cada caso é um caso."
	Envolvimento/ avaliação de toda a equipa	7 (5)	"Faz-se sempre para o ano seguinte e tudo depende do contributo de todos"
	Preexistência do apoio externo	4 (4)	"Os alunos que têm terapia fora do agrupamento..."
	Avaliação dos técnicos do CRI	4 (4)	"Muito importante é também a avaliação dos técnicos do CRI"

No tema - Monitorização/ajustamento das decisões/respostas - foram encontradas sete categorias de resposta (tabela 15). Aquela que de modo mais frequente foi mencionada nas entrevistas com 11 unidades foi a reavaliação na mudança de ciclo, seguida da centralidade do trabalho de equipa a par com a avaliação do aluno. A necessidade de avaliação médica juntamente com o envolvimento dos pais foi também mencionada ainda que com menor frequência.

Tabela 15 - Categorias e número de Unidades de Significado e de profissionais que as mencionaram referente ao tema “Monitorização/ajustamento das decisões/respostas”

Categorias	N.º de Unidades de Significado (nº de profissionais)	Exemplo de trecho de texto
Trabalho de equipa	9 (6)	“Não, isso é tudo um trabalho de equipa, isso é uma análise feita por todos, cada caso é um caso...”
Ajustamento das decisões	8 (6)	“O aluno integrou o regular mas não consegui acompanhar...”
Ajustamento das respostas	5 (4)	“Quando temos dúvidas sim, fazemos a revisão do PEI e sempre que necessário são mudadas as medidas educativas.”
Avaliação do aluno	9 (6)	“Tudo se baseia na avaliação do aluno.”
Avaliação médica	3 (2)	“Informação de pedopsiquiatria.”
Reavaliação na mudança de ciclo	11 (6)	“...isso para nós é objeto de muito... uma análise.”
Envolvimento dos pais	3 (3)	“Reunião com os encarregados de educação.”

Em relação ao último tema - Ferramentas de avaliação - foram encontradas duas categorias de resposta (tabela 16). A existência de grelhas de avaliação como uma ferramenta de avaliação (com sete unidades) e a centralidade da utilização da CIF (com cinco unidades).

Tabela 16 - Categorias e número de Unidades de Significado nas categorias referentes ao tema “Ferramentas de avaliação”

Categorias	N.º de Unidades de Significado (nº de profissionais)	Exemplo de trecho de texto
CIF	5 (4)	“Nós fazemos tudo com base na CIF...”
Grelhas de avaliação	7 (4)	“Quando fazemos avaliação estamos munidos de uma grelha.”

4. DISCUSSÃO

Com este trabalho pretendeu-se aprofundar o conhecimento sobre os processos de tomada de decisão em educação especial, explorando: (i) o grau de consenso na análise de perfis de funcionalidade no que respeita à decisão sobre a elegibilidade e as respostas educativas a ativar; (ii) e os critérios que de um modo geral são tomados considerados pelas equipas no processo de elegibilidade. No que respeita à primeira questão de investigação, este estudo sugere que os perfis de funcionalidade elaborados por referência à CIF-CJ – face ao critério atual de elegibilidade – corporizam um veículo que permite basear – de um modo consensual –, não só as decisões sobre a elegibilidade mas também a seleção das respostas educativas. Contribui, assim, para corroborar Hollenweger (2011) quando afirmava o potencial do uso da CIF em educação no alcance de uma maior transparência na alocação de recursos ao possibilitar a determinação de padrões associados à ativação de uma certa gama de suportes. Assim, pudemos confirmar que a partir dos padrões determinados no estudo de Sanches-Ferreira et al. (2010), as equipas reúnem globalmente um consenso de 100% sobre a elegibilidade (salvo a exceção do perfil desenhado como sendo não elegível e que obteve um consenso de 80%) e um acordo situado acima dos 76% no que concerne à seleção das respostas educativas adequadas (salvo a exceção do perfil desenhado como sendo alvo de CEI por se tratar de uma medida muito restritiva e ser pouco implementado por parte das equipas).

A presença de deficiências severas ao nível das funções mentais e de limitações na aprendizagem e aplicação do conhecimento parecem ser fatores determinantes na tomada de decisão tal como se apurou na pergunta aberta que inquiria as razões que estiveram na base de cada uma das decisões. A menção a dificuldades de cariz apenas moderado e a imaturidade esteve na base das decisões relativas à não elegibilidade. Mais uma vez estes dados parecem ir de encontro ao apurado por Sanches-Ferreira et al. (2010; 2013), onde numa análise descritiva refere que os indicadores mais associados aos perfis elegíveis se situam entre o moderado e o

severo enquanto que aqueles relativos aos não elegíveis se situam entre o ligeiro e moderado.

O consenso verificado neste estudo contraria, pois, algumas das conclusões referidas no estudo de Miranda-Correia (2008a) onde era questionada a fiabilidade dos perfis de funcionalidade produzidos por referência à CIF-CJ – salientando uma aparente discrepância na descrição dos alunos e nas tomadas de decisão que daí resultavam.

A contribuir para o consenso verificado nestes resultados pode ter estado os anos de experiência dos elementos que constituíam as equipas – com uma média de 12 anos e meio – bem como os mecanismos de colaboração instituídos – como reporta o nosso estudo a maioria das equipas reuniam mensalmente de forma formal e semanalmente de forma informal. Assim, o trabalho de equipa parece ser peça central na fiabilidade das decisões tal como é aliás reportado no estudo de caso onde os entrevistados referem que a colaboração em equipa é um aspeto benéfico e de extrema importância em todo o processo. Opinião idêntica foi recolhida por Sanches-Ferreira (2010) e Candeias et al. (2008) que realçam o trabalho de equipa e a gestão do tempo como sendo fundamentais na otimização e operacionalização de todo o processo.

Importa referir que o consenso obtido no questionário é reiterado de certa forma na entrevista ao ser salientada uniformidade nos critérios de elegibilidade utilizados – salientando o papel central da análise do perfil de funcionalidade na tomada de decisão, muito embora assumindo a influência de outros aspetos como a vontade dos pais e os recursos do próprio agrupamento. De facto, como é apurado nas entrevistas, os professores consideram que hoje a aplicação da CIF-CJ não suscita dúvidas e que a sua utilização constitui um facilitador no processo de referenciação/avaliação. Tal reitera a afirmação de Simeonsson (2008) quando se refere à CIF como tendo uma linguagem comum e homogénea que permite uma avaliação multidisciplinar e multicontextual, integrando diversas áreas.

Ainda sobre a análise dos perfis, não se pode deixar de notar que o perfil padrão do aluno alvo da medida CEI – elaborado por referência ao estudo de Sanches-Ferreira et al. (2010) relativo aos primeiros dois anos de implementação da lei – foi

aquele onde se verificou maior dispersão de respostas – dividindo-se entre a ativação de adequações curriculares individuais e o CEI. Este resultado parece ser indicador de uma tendência positiva no desenvolvimento de respostas enquadradas em medidas educativas menos restritivas e que permitem corresponder às necessidades de alunos que anteriormente eram concebidas como sendo alvo de alteração /modificação do currículo comum. Como se sabe, a aplicação de um CEI prevê alterações significativas no currículo comum, que em função do perfil do aluno, pode traduzir-se na introdução, substituição e/ou eliminação de objetivos e conteúdos. Por isso, deve pressupor uma avaliação rigorosa, ponderada e articulada envolvendo toda a equipa educativa (professores, técnicos e família). Este facto foi mencionado por todos profissionais entrevistados e indicador disso mesmo é o reduzido número de alunos alvo de CEI inseridos nos agrupamentos os profissionais estão inseridos.

Com os resultados deste estudo verificou-se também que são os professores de educação especial e os psicólogos aqueles que mais conhecem a legislação relacionada com o decreto-lei nº 3/2008, nomeadamente a CIF-CJ. Os outros profissionais reconhecem alguma falta de conhecimento e isso encontra-se em relação direta com a questão das necessidades de formação para a sua utilização. Esta preocupação já foi demonstrada pela OMS (citada por INR, 2010) e por Leonardi e colaboradores (2005), que apelam para a necessidade de uma formação de carácter suficientemente abrangente para que se evite atuações divergentes.

Tal como é referenciado no relatório de Sanches-Ferreira (2010) os dados também mostram que a referenciação do aluno é feita frequentemente pelos professores que estão em contacto com o aluno ou pelos pais/encarregados de educação, através do preenchimento de um formulário de referenciação adotado por cada agrupamento. Posteriormente, se a decisão for positiva é o departamento de educação especial juntamente com o serviço de psicologia que trata de redigir RTP. Neste estudo é pois também sugerida a centralidade do papel do professor de educação especial e do psicólogo nos processos de avaliação e elegibilidade em educação especial. Neste processo o papel dos pais é de extrema importância pois sem a sua autorização/aprovação o mesmo pode ficar comprometido, ressalva-se aqui a boa relação dos pais com os profissionais.

Quanto à seleção das respostas e posterior implementação, o estudo de caso mostra-nos que este processo é gerido pelo professor de educação especial em parceria com toda a equipa educativa podendo o mesmo participar direta ou indiretamente conforme a natureza do problema e o tipo de apoios estabelecidos no PEI. Foi várias vezes referenciado que o conselho de turma funciona como um facilitador e são aqueles que mais prestam apoio aos alunos, o apoio do professor de educação além de prestar os apoios personalizados surge como um mediador que supervisiona o processo, este facto vai ao encontro das diretrizes pelo Departamento de Educação de Vermont (2001).

CONCLUSÃO

O principal objetivo deste estudo foi o de aferir se existe consistência nas decisões sobre a elegibilidade e a escolha das respostas educativas entre diferentes equipas que analisem os mesmos perfis de funcionamento, que aspetos, para além da descrição do aluno, entram em linha de conta para os processos de tomada de decisão. Nesta perspetiva, procurámos investigar como é feito o processo de referenciação e avaliação dos alunos em relação à educação especial e a dinâmica das equipas implicadas no processo.

Delimitámos a nossa investigação aos Agrupamentos de Escolas do Distrito do Porto, tendo em consideração as nossas limitações geográficas, de tempo e de recursos.

Com relação aos objetivos que nos propusemos atingir com este trabalho, consideramo-los alcançados. Com efeito, sobre a transparência das tomadas de decisão em educação especial tendo por referência a CIF-CJ na elaboração dos perfis de e funcionalidade, o estudo revela que existe consistência entre agrupamentos quando à elegibilidade, o mesmo se notou no que se refere à comparação das medidas ativadas por diferentes equipas face à mesma gama de informação.

Foi dado relevo aos mecanismos usados pelas equipas nos processos de tomada de decisão, ao processo de referenciação e avaliação feita pelas equipas educativas, ao tipo e alocação dos recursos por parte dos agrupamentos e à dinâmica de equipas.

BIBLIOGRAFIA

- Algozzine, B., Webber, J., Coleman, M., Moore, S., & Gilliam, J.E., (1981). Classroom decision making as a function of diagnostic labels and perceived competence. *Diagnostic*, 7, (1), 21-29.
- Altman, B., 2001, "Disability Definitions, Models, Classification Schemes, and Applications," in *Handbook of Disability Studies*, G. L. Albrecht, K.D. Seelman, and M. Bury, Thousand Oaks, CA: Sage Publications, (pp. 97–122).
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bjorck-Akesson, E., Granlund, M., Lillvist, A. & Eriksson, L. (2005). *ICF version for children and youth (ICF-CY) and field testing in Sweden*. Tallin: Fourth Nordic-Baltic Conference on ICF.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1995). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Burke, P.J., & Ruedel, K. (2008). Disability Classification, Categorization in Education: a US Perspective. In L. Florian & M. McLaughlin Editors. *Disability Classification in Education: Issues and Perspectives* (pp. 68-76). California: Corwin Press.
- Campbell, W.N., & Skarakis-Doyle, E. (2007). School-aged children with SLI: The ICF as a framework for collaborative service delivery. *Journal of Communication Disorders*, (40), 513–535.
- Candeias, A., Rosário, A.C., Saragoça, M.J., Rebocho, M., Pastor, G., Coincas, J., Cortes, M.J., & Rocha, O. (2008). *Challenges to educational assessment and intervention: Reflections on the experience of implementation of ICF in Portugal*. Project: Dynamic Assessment of Functioning and Oriented at Development and Inclusive Learning.

- Correia, L. (2001). Educação inclusiva ou educação apropriada? In D. Rodrigues (Org.), *Educação e Diferença – Valores e práticas para uma prática inclusiva* (pp. 123-142). Porto: Porto Editora.
- Correia, L.M. (1997). Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares. Porto: Porto Editora.
- D'Alessio, S. (2006), *Disabilità e certificazione: una nuova prospettiva*. Innovazione Educativa, 5-6, 22-28.
- Decreto-Lei N.º 319/91 de 23 de Agosto. Regula a integração dos alunos portadores de deficiência nas escolas. Diário da República.
- Decreto-Lei Nº 3/2008 - 7 de Janeiro de 2008- Definição dos apoios a prestar na Educação Especial. Diário da República.
- DGIDC (2004). *Conceitos e Práticas em Intervenção Precoce*. Lisboa: Ministério da Educação.
- DGIDC (2005). *Guia orientador de apoio ao processo de elegibilidade para efeitos de aplicação de medidas especiais de educação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- DGIDC (2006). *Avaliação e Intervenção na Área das NEE*. Lisboa: Ministério da Educação. Consultado em 10 de outubro de 2015, em <http://www.appdae.net/documentos/manuais/avaliacao.pdf>
- DGIDC (2008a). *Educação Especial - Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Ministério da Educação.
- DGIDC (2008b). *Encontro Temático – Educação Especial*. Programa. Notas Curriculares. Resumo das Comunicações. Lisboa: Ministério da Educação.
- DGIDC (2010). *Projeto da avaliação externa da implementação do Decreto-Lei nº.3/2008 - Relatório Final*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Farrell, M. (2010). *Debating Special Education*. Nova Iorque: Routledge.
- Ebersold, S., & Evans, P. (2008). A Supply-Side approach for a resource-based classification system. In L. Florian & M. McLaughlin Editors. *Disability Classification in Education: Issues and Perspectives* (pp. 31-44). California: Corwin Press.

- Felgueiras, I. (2009). A CIF e seus contributos para a reconceptualização da deficiência e da incapacidade. In G. Portugal (Org.). *Ideias, projectos e inovação no mundo das infâncias - O percurso e a presença de Joaquim Bairrão* (pp. 195-209). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Fernandes, P. (2013). Políticas de educação especial em Portugal: uma análise a partir de um quadro de referência europeu. *Acta Scientiarum*, 35 (2), 201-211.
- Florian, L. & McLaughlin M. (2008). Disability Classification in Education. In L. Florian & M. McLaughlin Editors. *Disability Classification in Education: Issues and Perspectives* (pp. 1-10). California: Corwin Press.
- Florian, L., Hollenweger, J., Simeonsson, R., Wedell, K., Riddell, S., Terzi, L., et al. (2006). Cross-Cultural Perspectives on the Classification of Children with Disabilities. *The Journal of Special Education*, 40(1), 36-45.
- Fontes, A.P. et al. (2010). Funcionalidade e incapacidade: aspectos conceptuais, estruturais e de aplicação da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF). In: *Revista Portuguesa de Saúde Pública*, 28 (2), 171-178.
- Giacomini, M. (2004). Interdisciplinarity in health services research: Dreams and nightmares, maladies and remedies. *Journal of Health Services Research & Policy*, (9), 177– 183.
- Hobbs, N. (1975). The futures of children: Categories, labels, and their consequences. *Center for the Studies of Families and Children*. Nashville: Vanderbilt University.
- Hollenweger, J. (2008). Cross-National Comparisons of Special Education Classification Systems. In L. Florian & M. McLaughlin Editors. *Disability Classification in Education: Issues and Perspectives* (pp. 11-27). California: Corwin Press.
- Hollenweger, J. (2011). Development of an ICF-based eligibility procedure for education in Switzerland. *BMC Public Health*, 11 (4), S7.
- Hoover, J. (2010). Special Education Eligibility Decision Making in Response to Intervention Models. *Theory Into Practice*, (49), 289–296

- INR (2010). *Como surgiu a CIF?*. Consultado em 09 de dezembro de 2015, de <http://www.inr.pt/content/1/55/que-cif>.
- Kirk, S.A. (1962). *Educating exceptional children*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Klingner, J. K., & Harry, B. (2006). The special education referral and decision-making process for English Language Learners: Child study team meetings and staffing. *Teachers College Record*, 108 (11), 2247-2281.
- Lollar, D. J., & Simeonsson, R. J. (2005). Diagnosis to function: Classification for children and youths. *Developmental and Behavioral Pediatrics*, (26), 323–330.
- Maia, M. & Lopes-dos-Santos, P. (2010). Práticas em educação especial à luz do modelo biopsicossocial: O uso da CIF-CJ como referencial na elaboração dos programas educativos individuais. *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia Universidade do Minho*. Braga: Universidade do Minho.
- Maia, M. (2010). *The use of ICF to conduct interventions in educational context*. Jonkoping, Sweden.
- Maia, M. (2012). *O uso da classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde, versão crianças e jovens (CIF-CJ), em educação especial: documentação da funcionalidade e planeamento das práticas de intervenção*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Massachusetts Department of Education (2001). *A Guide to the Individualized Education Program*. Massachusetts Department of Elementary & Secondary Education.
- McAnaney, D. (2007). *The ICF as a framework for disability policy Design and Deployment*. European Platform for Rehabilitation.
- Miranda-Correia, L. (1999). O papel da escola na transição para a vida ativa de alunos com necessidades educativas especiais. *Revista Sonhar*, 2 – 3, (p.201- 207).
- Miranda-Correia, L.M. (2003a). *Educação Especial e Inclusão. Quem Disse Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo*. Porto: Porto Editora.

- Miranda-Correia, L. (2003b). *Inclusão e necessidades educativas especiais*. Porto: Porto Editora.
- Miranda-Correia, L.M. (2008a). *Inclusão e necessidades educativas especiais* (2ª ed., revista e ampliada). Porto: Porto Editora.
- Miranda-Correia, L.M. (2008b). *Dificuldades de aprendizagem específicas: Contributos para uma definição portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Miranda-Correia, L.M. (2008c). *A Escola Contemporânea e a inclusão de alunos com NEE. Considerações para uma educação com sucesso*. Porto: Porto Editora.
- Miranda-Correia, L. M. (2010). Special education in Portugal: the new law and the ICF-CY. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, (9), 1062–1068.
- Miranda-Correia, L., & Lavrador, R. (2010). *A utilização da CIF em educação: um estudo exploratório*. EE/DPEEE. Braga: Instituto de Educação (IE). Universidade do Minho.
- Nagi, S.Z. (1965). Some conceptual issues in disability and rehabilitation. In M.B. Sussman (Ed.), *Sociology and rehabilitation* (pp. 100-113). Washington DC: American Sociological Association.
- Norwich, B. (2008). Perspectives and Purposes of Disability Classification Systems: implications for teachers and curriculum. In L. Florian & M. McLaughlin Editors. *Disability Classification in Education: Issues and Perspectives* (pp. 131-149). California: Corwin Press.
- Nubila, H. e Buchalla, C.: (2008). O papel das Classificações da OMS - CID e CIF nas definições de deficiência e incapacidade. *Rev Bras Epidemiol*. 11(2), 324-350.
- Organização Mundial de Saúde (2001). *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF)*. Genebra: Organização Mundial de Saúde.
- Organização Mundial de Saúde (2004). *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF)*. Lisboa: Organização Mundial de Saúde.

- Organização Mundial de Saúde (2007). *International Classification of Functioning, Disability and Health, for Children and Youth (ICF-CY)*. Genebra: Organização Mundial de Saúde.
- Organização Mundial de Saúde (OMS) (1972). *Classificação Internacional de Doenças*. Genebra: Organização Mundial de Saúde.
- Overcast, T. & Sales, B. D. (1980). Psychologists in State Special Education Legislation. *Professional Psychology*, 11(5), 774-783.
- Pullin, D. (2008). Implications for human civil rights entitlements: Stigma, stereotypes and civil rights in disability classification systems. In L. Florian & M. J. McLaughlin (Eds.), *Disability classification in education: Issues and perspectives* (pp. 78-90). California: Corwin Press.
- Rodrigues, D. (2001). *Educação e Diferença. Valores e práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora
- Rodrigues, D. (2003). *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Salvia, J. & Ysseldyke, J., (1991). *Avaliação em educação Especial e Correctiva*. 4ª Edição, Editora Manole, Lda.
- Sanches-Ferreira, M. (2007). *Educação Regular, Educação Especial – uma história de separação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Sanches-Ferreira, M., Lopes-dos-Santos, P., Alves, S., Ferreira-Alves, C. (2012). Improving the use of the International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) to document holistic functioning profiles: a teacher training program. In *Proceedings of the European Conference in Educational Conference*. Cadiz, Espanha.
- Sanches-Ferreira, M., Silveira-Maia, M., & Alves, S. (2014). The use of the International Classification of Functioning, Disability and Health, version for Children and Youth (ICF-CY), in Portuguese special education assessment and eligibility procedures: the professionals' perceptions. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 327-343.

- Sanches-Ferreira, M., Simeonsson, R., Silveira-Maia, M., Alves, S., Tavares, A., & Pinheiro, S. (2013). Portugal's special education law: implementing the International Classification of Functioning, Disability and Health in policy and practice. *Disability & Rehabilitation*, 35 (10), 868-873.
- Sanches-Ferreira, M., Simeonsson, R., Silveira-Maia, M., Alves, S. (2014). Evaluating implementation of the International Classification of Functioning, Disability and Health in Portugal's special education law. In *International Journal of Inclusive Education*. London, England.
- Sanches-Ferreira, M., Simeonsson, R., Silveira-Maia, M., Pinheiro, S., Tavares, A., & Alves, S. (2010). *Relatório da Avaliação Externa da Implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008*. Lisboa: DGIDC.
- Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência (2005). *CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*. (Tradução do texto *Beginner's Guide – Towards a Common Language for Functioning, Disability and Health – ICF"/2002*).
- Simeonsson, J. (2008). ICF-CY & Children's Rights: a Common language for Special Education. In: *Thematic Seminar in Special Education*. Lisboa.
- Simeonsson, Leonardi, M., Lollar, D., Bjorck-Akesson, E., Hollenweger, J., & A.Martinuzzi. (2003). Applying the international classification of functioning, disability and health (ICF) to measure childhood disability. *Disability and Rehabilitation*.
- Simeonsson, R. (2003). Classification of communication disabilities in children: contribution of the International Classification on Functioning, Disability and Health. *International Journal of Audiology*, 42, S2-S8.
- Simeonsson, R., Leonardi, M., Bjorck-Akesson, E., Hollenweger, J., Lollar, D., Martinuzzi, A., et al. (2006). *ICF-CY: a universal tool for practice poly and research*. Tunis, Tunisia: WHOFIC.

- Simeonsson, R., Pereira, S., & Scarborough, A. (2003). Document delay and disability in Early Development with the WHO- ICF *Tendências actuais em investigação precoce* (Vol. XVII nº1, pp. 31-41): Celta Editora.
- Simeonsson, R.J. & Lollar, D.J. (2006). Classifying childhood disability with the ICF-CY: From function to context. *12th Annual North American Collaborating Center Conference on ICF*. Vancouver: British Columbia (Canada).
- Sousa, M. (2008). Resumo da comunicação: *A utilização da CIF-CJ na articulação entre serviços*. In DGIDC (Org). Encontro Temático – Educação Especial (p. 19). Lisboa: Ministério da Educação.
- Terzi, L. (2008). Beyond the Dilemma of Difference: The Capability Approach in Disability and Special Education Needs. In L. Florian & M. McLaughlin Editors. *Disability Classification in Education: Issues and Perspectives* (pp. 244-258). California: Corwin Press.
- The Warnock Report (1978). *Special Education Needs: Report of Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Majesty's Stationery Office.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Vermont Department of Education (2001). *Guidelines for Making Decisions about IEP Services*. University of Vermont Center on Disability and Community Inclusion.
- Wedell, K. (2008). *Evolving dilemmas about categorization*. In L. Florian & M. McLaughlin Editors. *Disability Classification in Education: Issues and Perspectives* (pp. 47-64). California: Corwin Press.
- World Health Organization (WHO) (2008). International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF). Retirado 2015, 15 de Outubro, <http://search.who.int/serach?>
- World Health Organization (WHO) (2009). Página de entrada (www.who.int).

ANEXO I

Tabela 1 - Perfis padrão (retirado de artigo Evaluating implementation of the International Classification of Functioning, Disability and Health in Portugal's special education law de Sanches- Ferreira, el al., 2014)

	Perfil padrão de um aluno elegível	Perfil padrão de um aluno não elegível
Atividade e participação	d137.3 Adquirir conceitos d145.3 Aprender a escrever d150.3 Aprender a calcular d160.3 Concentrar a atenção d161.3 Dirigir a atenção d163.3 Pensar, formular e ordenar ideias, conceitos e imagens d166.2 Ler d170.3 Escrever d172.3 Calcular d175.3 Resolver problemas d210.3 Realizar uma tarefa única d310.3 Comunicar e receber mensagens orais d350.3 Conversação	d140.2 Aprender a ler d145.2 Aprender a escrever d160.2 Concentrar a atenção d163.2 Pensar, formular e ordenar ideias, conceitos e imagens d166.2 Ler d170.2 Escrever d172.2 Calcular d175.2 Resolver problemas d177.2 Tomar decisões d325.2 Comunicar e receber mensagens escritas d250.2 Gerir o próprio comportamento d710.2 Interações interpessoais básicas
Funções do corpo	b117.3 Funções intelectuais b140.3 Funções da atenção b144.3 Funções da memória b147.3 Funções da memória b156.3 Funções da percepção b164.3 Funções cognitivas de nível superior b167.3 Funções mentais da linguagem	b126.2 Funções do temperamento e da personalidade b140.2 Funções da atenção b144.2 Funções da memória b152.2 Funções emocionais b164.2 Funções cognitivas de nível superior b167.2 Funções mentais da linguagem
Fatores Ambientais	e130+3 Produtos e tecnologias para a educação e310+3 Família próxima e330+3 Pessoas em posição de autoridade e325+2 Conhecidos, pares, colegas, vizinhos e membros da comunidade	e310+3 Produtos e tecnologias para a educação e330+3 Pessoas em posição de autoridade e410+3 Atitudes individuais de membros da família próxima e425+2 Atitudes individuais de conhecidos, pares, colegas, vizinhos e

	e410+3 Atitudes individuais de membros da família próxima	membros da comunidade
--	---	-----------------------

Tabela 2 - Perfis padrão de um aluno alvo de CEI (retirado de artigo Evaluating implementation of the International Classification of Functioning, Disability and Health in Portugal's special education law de Sanches Ferreira, et al., 2014)

	Perfil funcional padrão de um aluno com CEI	Perfil funcional padrão de um aluno sem CEI
Atividade e participação	d137 Adquirir conceitos d140 Aprender a ler d145 Aprender a escrever d150 Aprender a calcular d155 Adquirir competências d160 Concentrar a atenção d161 Dirigir a atenção d163 Pensar, formular e ordenar ideias d166 Ler d170 Escrever d210 Realizar uma única tarefa d310 Comunicar e receber mensagens orais d330 Falar d350 Conversação d440 Utilização de movimentos finos da mão d710 Interações interpessoais básicas	d150 Aprender a calcular d160 Concentrar a atenção d161 Dirigir a atenção d166 Ler d170 Escrever d175 Resolver problemas d210 Realizar uma única tarefa d230 Executar a rotina diária d250 Gerir o próprio comportamento d310 Comunicar e receber mensagens orais d350 Conversação
Funções do corpo	b117 Funções intelectuais b140 Funções da atenção b144 Funções da memória b147 Funções psicomotoras b164 Funções cognitivas de nível superior b167 Funções mentais da linguagem b172 Funções de cálculo b320 Funções da articulação b330 Funções de fluência e do ritmo da fala	b117 Funções intelectuais b126 Funções do temperamento e da personalidade b140 Funções da atenção b144 Funções da memória b152 Funções emocionais b156 Funções da percepção b167 Funções mentais da linguagem
Fatores	e130 Produtos e tecnologias para a	e130 Produtos e tecnologias para a

Ambientais	educação	educação
	e310 Família próxima	e310 Família próxima
	e330 Pessoas em posição de autoridade	e325 Conhecidos, pares, colegas, vizinhos e membros da comunidade
	e325 Apoio dos colegas	e330 Pessoas em posição de autoridade
	e410 Atitudes individuais de membros da família próxima	e410 Atitudes individuais de membros da família próxima

ANEXO II

Tabela 1 - Tomada de decisões sobre Educação Especial e Serviços Relacionados (retirado do livro Guidelines for Making Decisions about IEP Services, Vermont Department of Education, 2001).

Antes	Durante	Depois
<p><u>Antecedentes e Contexto</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Definições e informações relacionadas (por exemplo, educação especial, serviços relacionados, decisões judiciais, o envolvimento dos pais, a equipe do PEI). <p><u>Práticas da equipa</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Saber informações sobre os membros da equipa; - Reconhecer os valores variáveis de decisão; - Desenvolver uma estrutura compartilhada; - Esclarecer todo o processo; - Recolher consenso na equipa. <p><u>Informações do aluno</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer as características dos alunos; - Saber o Programa Curricular e as suas componentes (por exemplo, as metas do PEI/ objetivos, a participação no currículo geral, os apoios gerais/acomodações); <p>Informações do contexto</p> <ul style="list-style-type: none"> - Saber mais sobre as opções existentes. 	<p>Determinar os Serviços Relacionados com a Educação Especial</p> <ul style="list-style-type: none"> - Determinar os serviços de educação especial (por exemplo, curricular, instrutivo, adaptações) <p>Alguns alunos com PEI podem precisar de serviços relacionados</p> <p>Fazer perguntas vitais sobre se necessita ou não de cada serviço proposto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - É o serviço proposto educacionalmente relevante? - Qual é a finalidade do serviço proposto? - É o serviço proposta educacional necessário? <p>Decidir como os serviços são prestados</p> <ul style="list-style-type: none"> - Modos e frequência do serviço; - Considerar a capacidade da escola e da sala de aula; - Se o suporte é proposto pelo educador, considerar o seu uso e impacto; - Lembrar que os serviços do PEI podem ser modificado se necessário. 	<p>Implementar os Serviços de Educação Especial conforme documentado no IEP</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estabelecer um cronograma; - Desenvolver um plano escrito, incluindo os métodos de recolha de dados - Garantir a adequada formação, supervisão e apoio dos membros da equipa; - Aplicar o plano e recolha de dados - Avaliar o impacto dos serviços - Usar dados para determinar o impacto sobre: (A) o acesso e a participação na escola; (B) as metas e objetivos do PEI; (C) os resultados da educação; (D) os resultados de vida de valor (por exemplo, saúde, segurança, relacionamentos, atividades, lugares, escolhas, auto-determinação) - Use dados para tomar decisões sobre a necessidade de manutenção dos serviços ou ajustes ao tipo, modo, ou frequência.

ANEXO III

Tabela 1 – Questões colocadas pela equipa centradas no aluno (retirado do manual Guidelines Making Decisions about I.E.P. Services, 2001, p.30)

Perguntas para serem consideradas pela equipa na tomada de decisões sobre os serviços de educação especial
Durante todo este processo a equipa deve considerar a forma como o aluno está a ser estimulado a participar nas decisões sobre as suas necessidades de educação especial.
Será que o aluno necessita de mudanças nos conteúdos ou no âmbito do currículo (por exemplo, menos ou mais conteúdo a nível de grau, ou o conteúdo de um grau de nível diferente)?
Será que o aluno beneficia com abordagens típicas usados na sala de aula regular?
Que outros métodos de ensino funcionaram bem no passado com este aluno?
Que adaptações necessita o aluno ao nível das instruções para alcançar as metas do PEI ou das identificadas do currículo de educação geral?
Não propôs adaptações curriculares ou diferentes métodos de ensino pode ajudar o aluno a ter sucesso e ser um membro de sala de aula ou isso poderiam fazer com que o aluno se destaca-se de forma negativa ou estigmatizantes?
Será que a equipe do PEI deve considerar os serviços de transição, apropriado ao aluno e dependendo da sua idade?
A frequência, intensidade, ou a combinação dos serviços que estão a ser sugeridas na educação especial estender para além do que pode ser fornecida através da sala de aula regular? (Por exemplo, tudo o que o aluno precisa para ser bem sucedido pode não passar pela educação, pode apenas necessitar dos seguintes suportes:
<ul style="list-style-type: none">- Uma sala de estudo adicional;- Tempo prolongado para completar os testes;- Um adaptador de lápis especial;- Mais oportunidades para a prática;- Trabalhos de casa modificados;- Materiais de impressão grandes.
Uma vez estipulado o tipo de suportes de educação especial, a equipa precisa determinar:
<ul style="list-style-type: none">a) Quanto tempo necessita para se preparar e implementá-las?b) Que membro da equipa será responsável pelo planeamento e implementação dos apoios?c) Que tipo de informação vai a recolher para determinar se os apoios têm sido bem sucedidas?

Tabela 2 - Questões colocadas pela equipa relacionadas com as características do contexto (retirado do manual Guidelines Making Decisions about I.E.P. Services, 2001, p. 33)

Perguntas que podem ser feitas para ajudar a estabelecer a necessidade educativa
Se as respostas da equipa for "Sim" para a seguinte pergunta, é uma indicação de que o serviço em causa provavelmente é necessário:
Será que a ausência do serviço de interferir com o acesso do aluno ou participação em seu programa educacional este ano?

Se as respostas da equipe for "Sim" para quaisquer perguntas seguintes o serviço em causa provavelmente não é pedagogicamente necessária:

Poderia o serviço proposto ser aplicado adequadamente pelo educador ou pelo professor de educação especial na sala de aula?

Poderia o serviço proposto ser abordado de forma apropriada através do corpo docente da escola ou pessoal (por exemplo, enfermeira da escola, conselheiro de orientação, bibliotecário, professores, administrador, motoristas de transporte, empregados de cafeteria, ou tutores)?

Tem o aluno beneficiado de seu programa sem os serviços de apoio?

Será que o aluno deve continuar a beneficiar do seu programa sem o serviço de apoio?

O serviço poderia ser adequadamente fornecidos durante o horário não escolar? (Esta pergunta é baseada na decisão de 1984 EUA Supremo Tribunal)

Será que o serviço proposto apresentar eventuais lacunas indesejáveis ou desnecessárias, sobreposições ou contradições com outros serviços propostos?

ANEXO IV – ANÁLISE DOS PARTICIPANTES

Figura 1 – Profissionais que participaram na pesquisa por inquérito

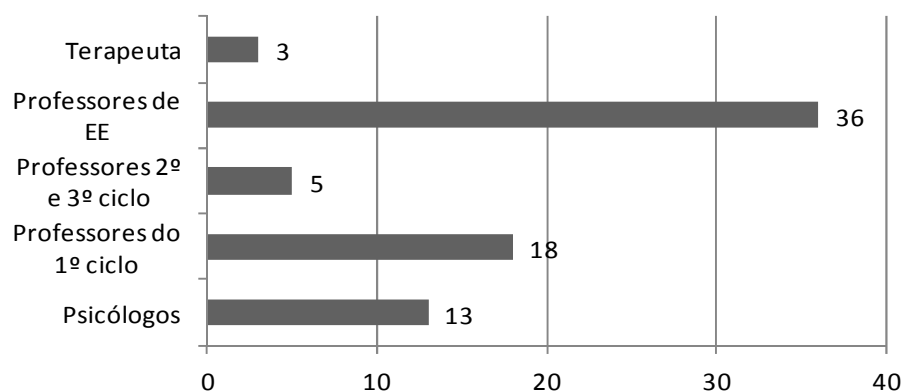


Figura 2 – Género dos Profissionais

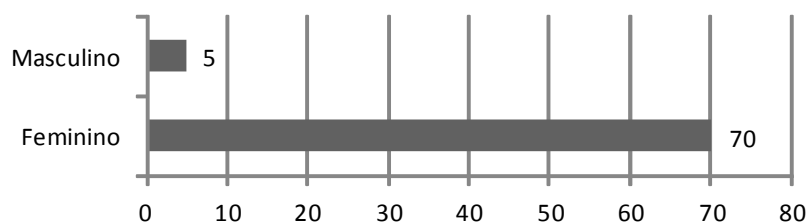


Figura 3 – Habilitação dos Profissionais

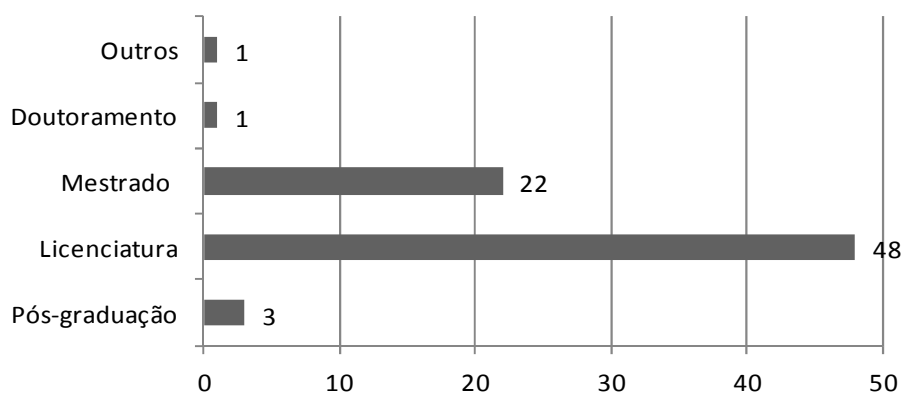


Figura 4 – Profissionais com Especialização em Educação Especial

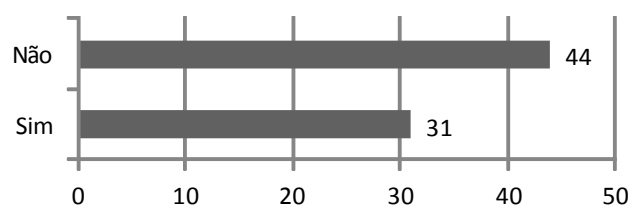


Figura 5 – Experiência profissional dos profissionais

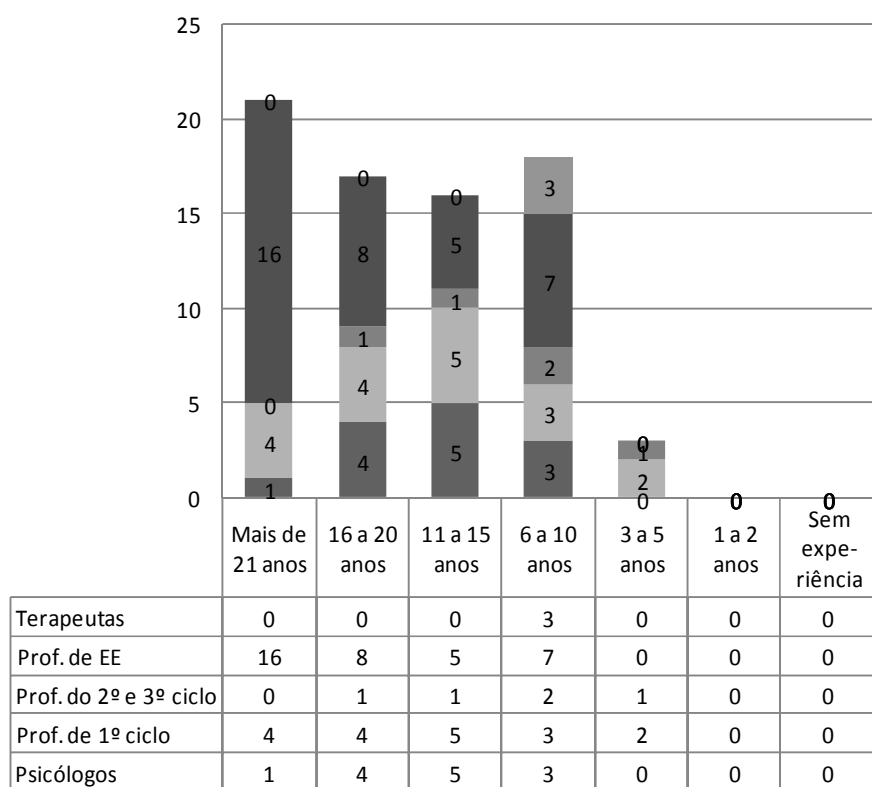
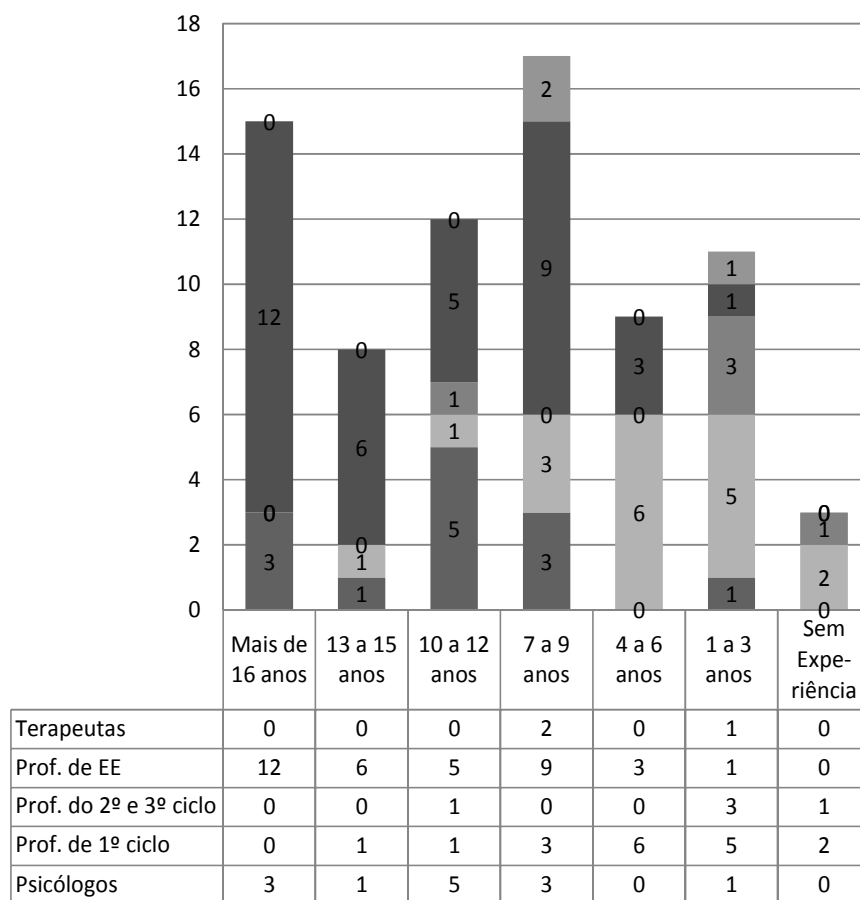


Figura 6 – Experiência no apoio a alunos com NEE em contexto educativo



ANEXO V- QUESTIONÁRIO

O presente questionário inscreve-se num estudo desenvolvido por Marta Aleixo no âmbito do Mestrado de Educação Especial: Multideficiência e Problemas de Cognição da Escola Superior de Educação do Porto, sob a orientação da Professora Doutora Mónica Silveira Maia. O presente estudo visa analisar em que medida é consistente (entre equipas) as tomadas de decisão (quanto à elegibilidade para os serviços de educação especial e quanto às respostas educativas a serem ativadas) baseadas nos perfis de funcionalidade elaborados por referência à Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF-CJ), aferindo assim em que medida os indicadores da CIF-CJ suportam maior transparência na alocação dos recursos.

Assim, pedimos que leiam atentamente e respondam a TODAS as questões. Lembro que as vossas respostas serão confidenciais e que não existem respostas certas ou erradas. A maioria das perguntas pode ser respondida meramente assinalando com um X, outras requerem uma resposta escrita breve.

A parte I deste questionário é para ser preenchida, individualmente, pelos diferentes elementos constituintes da equipa educacional (implicados nestes processos de decisão) e destina-se à recolha de dados referentes à atividade profissional.

O preenchimento da parte II e III do questionário, solicitamos que seja realizada em equipa. A parte II está dedicada a uma breve caracterização do trabalho de equipa e na III apresentamos quatro perfis de funcionalidade, com base nos quais pedimos que respondam a um conjunto de questões (onde devem explicitar, por consenso da equipa, as respostas que atuariam para cada caso).

Obrigado pela sua colaboração.

Parte I – Intervenientes

Nota: A ser preenchido por cada um dos membros que constitui a equipa e que estará envolvido no preenchimento do questionário, i.e., na tomada de decisão

Interveniente 1

☐
☐
☐

Psicólogo
Professor Titular (1º ciclo)
Professor (2º ou 3º ciclo)

☐
☐
☐

Professor de Educação Especial
Terapeuta
Outro. Qual? _____

Género

☐

Feminino

☐

Masculino

Habilitações

☐
☐
☐

Licenciatura
Mestrado
Outro. Qual? _____

☐
☐
☐

Especialização em Educação Especial
Doutoramento
Pós-Graduação

Situação Profissional

☐
☐

Quadro de Agrupamento
Contratado

☐
☐

Quadro de Zona Pedagógica
Outro. Qual? _____

Experiência Profissional

☐
☐
☐
☐

Sem experiência
De 1 a 2 anos de serviço
De 3 a 5 anos de serviços
De 6 a 10 anos de serviço

☐
☐
☐

De 11 a 15 anos de serviço
De 16 a 20 anos de serviço
Mais de 21 anos de serviço

Experiência no Apoio a Crianças com Necessidades Educativas Especiais, em contexto educativo

☐
☐
☐
☐

Sem experiência
De 1 dia a 3 anos
4 a 6 anos
7 a 9 anos

☐
☐
☐

10 a 12 anos
13 a 15 anos
Mais de 16 anos

Ciclos de ensino a que pertencem as crianças/ jovens a quem presta suporte. (se for o caso, poderá selecionar mais do que uma opção)

☐
☐
☐

Pré- Escolar

1º Ciclo do Ensino Básico

2º Ciclo do Ensino Básico

☐
☐

3º Ciclo do Ensino Básico

Ensino Secundário

Avalie os seguintes parâmetros numa escala de 1 a 5 e assinale com um X

(1 - nenhum; 2 - pouco; 3 - moderado; 4 - bastante; 5 – total)

Avalie em que medida:					
Conhece o conceito de inclusão	1	2	3	4	5
Conhece a legislação em educação especial, especificamente o Decreto-Lei n.º 3/2008	1	2	3	4	5
Conhece da Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF-CJ)	1	2	3	4	5
Participa no processo de referenciação - i.e., comunicar/ formalizar situações que possam indiciar a existência de necessidades educativas especiais	1	2	3	4	5
Participa no processo de avaliação especializada dos alunos - i.e., na determinação das suas necessidades e constituição do perfil de funcionalidade por referência ao qual se tomará a decisão sobre a sua elegibilidade	1	2	3	4	5
Participa nas reuniões relativas aos processos de elegibilidade – i.e., na tomada de decisão sobre a ativação (ou não) dos serviços de educação especial para responder às necessidades do aluno	1	2	3	4	5
Participa na seleção das respostas educativas - i.e., escolher as respostas educativas a serem implementadas	1	2	3	4	5
Participação na elaboração do Programa Educativo Individual (PEI) - i.e., participar na definição de objetivos e estratégias a constar no PEI	1	2	3	4	5

Interveniente 2

- ☐ Psicólogo
- ☐ Professor Titular (1º ciclo)
- ☐ Professor (2º ou 3º ciclo)

- ☐ Professor de Educação Especial
- ☐ Terapeuta
- ☐ Outro. Qual? _____

Género

- ☐ Feminino

- ☐ Masculino

Habilitações

- ☐ Licenciatura
- ☐ Mestrado
- ☐ Outro. Qual? _____

- ☐ Especialização em Educação Especial
- ☐ Doutoramento
- ☐ Pós-Graduação

Situação Profissional

- ☐ Quadro de Agrupamento
- ☐ Contratado

- ☐ Quadro de Zona Pedagógica
- ☐ Outro. Qual? _____

Experiência Profissional

- ☐ Sem experiência
- ☐ De 1 a 2 anos de serviço
- ☐ De 3 a 5 anos de serviços
- ☐ De 6 a 10 anos de serviço

- ☐ De 11 a 15 anos de serviço
- ☐ De 16 a 20 anos de serviço
- ☐ Mais de 21 anos de serviço

Experiência no Apoio a Crianças com Necessidades Educativas Especiais, em contexto educativo

- ☐ Sem experiência
- ☐ De 1 dia a 3 anos
- ☐ 4 a 6 anos
- ☐ 7 a 9 anos

- ☐ 10 a 12 anos
- ☐ 13 a 15 anos
- ☐ Mais de 16 anos

Ciclos de ensino a que pertencem as crianças/ jovens a quem presta suporte. (se for o caso, poderá selecionar mais do que uma opção)

<input type="checkbox"/> Pré- Escolar	<input type="checkbox"/> 3º Ciclo do Ensino Básico
<input type="checkbox"/> 1º Ciclo do Ensino Básico	<input type="checkbox"/> Ensino Secundário
<input type="checkbox"/> 2º Ciclo do Ensino Básico	

Avalie os seguintes parâmetros numa escala de 1 a 5 e assinale com um X

(1 - nenhum; 2 - pouco; 3 - moderado; 4 - bastante; 5 – total)

Avalie em que medida:					
Conhece o conceito de inclusão	1	2	3	4	5
Conhece a legislação em educação especial, especificamente o Decreto-Lei n.º 3/2008	1	2	3	4	5
Conhece da Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF-CJ)	1	2	3	4	5
Participa no processo de referenciação - i.e., comunicar/ formalizar situações que possam indiciar a existência de necessidades educativas especiais	1	2	3	4	5
Participa no processo de avaliação especializada dos alunos - i.e., na determinação das suas necessidades e constituição do perfil de funcionalidade por referência ao qual se tomará a decisão sobre a sua elegibilidade	1	2	3	4	5
Participa nas reuniões relativas aos processos de elegibilidade – i.e., na tomada de decisão sobre a ativação (ou não) dos serviços de educação especial para responder às necessidades do aluno	1	2	3	4	5
Participa na seleção das respostas educativas - i.e., escolher as respostas educativas a serem implementadas	1	2	3	4	5
Participação na elaboração do Programa Educativo Individual (PEI) - i.e., participar na definição de objetivos e estratégias a constar no PEI	1	2	3	4	5

Interveniente 3

- ☐ Psicólogo
☐ Professor Titular (1º ciclo)
☐ Professor (2º ou 3º ciclo)

- ☐ Professor de Educação Especial
☐ Terapeuta
☐ Outro. Qual? _____

Género

- ☐ Feminino

- ☐ Masculino

Habilitações

- ☐ Licenciatura
☐ Mestrado
☐ Outro. Qual? _____

- ☐ Especialização em Educação Especial
☐ Doutoramento
☐ Pós-Graduação

Situação Profissional

- ☐ Quadro de Agrupamento
☐ Contratado

- ☐ Quadro de Zona Pedagógica
☐ Outro. Qual? _____

Experiência Profissional

- ☐ Sem experiência
☐ De 1 a 2 anos de serviço
☐ De 3 a 5 anos de serviços
☐ De 6 a 10 anos de serviço

- ☐ De 11 a 15 anos de serviço
☐ De 16 a 20 anos de serviço
☐ Mais de 21 anos de serviço

Experiência no Apoio a Crianças com Necessidades Educativas Especiais, em contexto educativo

- ☐ Sem experiência
☐ De 1 dia a 3 anos
☐ 4 a 6 anos
☐ 7 a 9 anos

- ☐ 10 a 12 anos
☐ 13 a 15 anos
☐ Mais de 16 anos

Ciclos de ensino a que pertencem as crianças/ jovens a quem presta suporte. (se for o caso, poderá seleccionar mais do que uma opção)

<input type="checkbox"/> Pré- Escolar	<input type="checkbox"/> 3º Ciclo do Ensino Básico
<input type="checkbox"/> 1º Ciclo do Ensino Básico	<input type="checkbox"/> Ensino Secundário
<input type="checkbox"/> 2º Ciclo do Ensino Básico	

Avalie os seguintes parâmetros numa escala de 1 a 5 e assinale com um X

(1 - nenhum; 2 - pouco; 3 - moderado; 4 - bastante; 5 – total)

Avalie em que medida:					
Conhece o conceito de inclusão	1	2	3	4	5
Conhece a legislação em educação especial, especificamente o Decreto-Lei n.º 3/2008	1	2	3	4	5
Conhece da Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF-CJ)	1	2	3	4	5
Participa no processo de referenciação - i.e., comunicar/ formalizar situações que possam indiciar a existência de necessidades educativas especiais	1	2	3	4	5
Participa no processo de avaliação especializada dos alunos - i.e., na determinação das suas necessidades e constituição do perfil de funcionalidade por referência ao qual se tomará a decisão sobre a sua elegibilidade	1	2	3	4	5
Participa nas reuniões relativas aos processos de elegibilidade – i.e., na tomada de decisão sobre a ativação (ou não) dos serviços de educação especial para responder às necessidades do aluno	1	2	3	4	5
Participa na seleção das respostas educativas - i.e., escolher as respostas educativas a serem implementadas	1	2	3	4	5
Participação na elaboração do Programa Educativo Individual (PEI) - i.e., participar na definição de objetivos e estratégias a constar no PEI	1	2	3	4	5

Parte II – Trabalho em equipa

Nota: A ser preenchido em equipa que estará envolvido no preenchimento do questionário, i.e., na tomada de decisão

Há quanto tempo a equipa (com os membros que agora a compõe) está constituída:

<input type="checkbox"/>	Até 1 ano
<input type="checkbox"/>	De 2 a 3 anos
<input type="checkbox"/>	Mais de 3 anos

Sobre o processo de apoio aos alunos com necessidades educativas especiais indique a frequência com que a equipa comunica através dos seguintes procedimentos:

	Diariamente	Semanalmente	Mensalmente	Anualmente
Reuniões formais				
Reuniões informais (espontâneas – face-a-face, por e-mail ou por telefone)				

Parte III - Análise das Vinhetas: Perfis de funcionalidade

NOTA: Os perfis de funcionalidade abaixo apresentados, referem-se a crianças com 8 anos que frequentam o 3º ano de escolaridade, e centram-se predominantemente na descrição da natureza e severidade das suas dificuldades. Por estarmos centrados em testar a ligação entre natureza e extensão dos problemas com a ponderação sobre as medidas educativas a acionar, estes perfis foram artificialmente criados com base em dados da literatura – excluindo, outras informações geralmente incluídas no perfil e também com importância extrema no processo de apoio como é a discriminação dos aspetos positivos de funcionalidade dos alunos.

Perfil de Funcionalidade A

O progresso escolar do Manuel tem-se visto condicionado, pelas dificuldades apresentadas na compreensão e interpretação de textos (d166.3) e na escrita, quer, no que respeita integração de mecanismos básicos da aprendizagem da escrita (como escrever adequadamente palavras ditadas pela professora, surgindo erros e faltas (omissões ou adições) de letras – d145.3), quer, consequentemente, na expressão de ideias através da escrita (d170.3). Os défices sinalizados ao nível da perceção visual e de perceção visuo-espacial (b156.3) poderão contribuir este atraso na aprendizagem. Também no cálculo o Manuel revela dificuldades em efetuar operações básicas (d150.3) e como tal em resolver enunciados (d172.3). Estas dificuldades globais em resolver problemas (d175.3) denotam-se também no dia-a-dia (como no uso do cartão da escola para fazer aquisições na cantina ou reprografia) – onde manifesta claras dificuldades em ordenar as suas ideias (d163.3), em executar processos intelectuais básicos (b117.3) ou em evocar certas aprendizagens que já tinha realizado (funções da memória b144.3).

Estas dificuldades associam-se, também, a limitações em manter a concentração das tarefas (d160.3; d161.3) e em compreender e usar conceitos (d137.3), o que tem por base deficiências ao nível da atenção (b140.3), mas também ao nível da linguagem (b167.3). A dificuldade em manter-se sentado e concentrado durante as aulas - que o impede, muitas vezes, de realizar as tarefas até ao fim (d210.3) -, parece resultar, não só, de uma certa agitação psicomotora (movendo-se excessivamente b147.3), mas também da falta de motivação para atividades que dependem da sua capacidade de abstração e de resolução de problemas onde apresenta claras limitações (b164.3). O envolvimento nas tarefas vê-se melhorado em ambientes mais estruturados e com concretização (através de materiais) dos exercícios realizados (e330+3; e130+3). Apesar dos pares procurarem o Manuel para brincar (e325+2), muitas vezes esta interação vê-se dificultada, pelas dificuldades que apresenta em compreender o que lhe é dito (d310.2) e em manter conversas (d350.3). Neste domínio e também ao nível da aprendizagem, a família tem sido muito apoiante, procurando promover em contexto familiar o seu desenvolvimento (e310+3; e410+3).

Análise do Perfil de Funcionalidade A

Tendo em conta, apenas, a análise do perfil de funcionalidade apresentada, consideram que este aluno seria elegível para a educação especial?

☐

Sim

☐

Não

No caso de ser elegível, por favor, indique quais as medidas educativas a adotar neste aluno.

☐

Apoio Pedagógico Personalizado

☐

Adequações no Processo de Avaliação

☐

Adequações Curriculares Individuais

☐

Adequações no Processo de Matrícula

☐

Currículo Específico individual

☐

Tecnologias de Apoio

Quais os principais indicadores apresentados neste perfil que levaram à tomada de decisão quanto à elegibilidade ou não e quanto às medidas educativas selecionadas? (Indique três ou quatro)

Considerando a realidade do V/ agrupamento (i.e., outras variáveis relativas às condições da escola potencialmente influentes na tomada de decisão, para além do perfil de funcionalidade do aluno), as decisões assinaladas seriam as mesmas?

☐

Sim

☐

Não (especifique que decisão seria diferente:_____)

Perfil de Funcionalidade B

A Maria apresenta dificuldades em falar (d330.3; d350.3) e em compreender instruções orais (d310.3) o que claramente restringe a sua interação com os outros – pares e adultos (d710.3). Este aspeto parece estar relacionado com as deficiências ao nível na aquisição da linguagem (b167.3) e ao nível da articulação motora da fala (b320.3) e, consequentemente, de uma produção da fala com fluência e ritmo adequados (b330.3). Os pares tentam auxiliá-la na interação com os outros (e325+3), aproximando-se dela e tentando compreender as suas vocalizações.

Gosta de estar na sala de aula e das atividades propostas, apresentando contudo claras limitações na aprendizagem da leitura – reconhecimento das letras e palavras (d140.3; d166.3) – e da escrita (d145.3; d170.3). Estas dificuldades são motivadas, não só, pelos défices na linguagem já referidos, mas também, por deficiências noutras funções mentais superiores como são as funções intelectuais – no entendimento do mundo em seu redor (b117.3) -, nas funções cognitivas – nomeadamente na sua capacidade de abstração e flexibilidade cognitiva (b164.3) e na memorização das informações e das aprendizagens já realizadas (b144.3). As dificuldades que apresenta no manuseio de pequenos objetos, como são aqueles utilizados na escrita, também contribui para o problema – apresentando limitações ao nível da motricidade fina (d440.3) e do controlo psicomotor (b147.3) que são, também, impeditivos da realização de tarefas simples (d210.3). A aprendizagem de conceitos numéricos (d150.3) encontra-se também dificultada, pelas limitações impostas na formulação e ordenação de ideias (d163.3) e pelos défices nas funções do cálculo (b172.3).

O tempo de atenção reduzido que é capaz de dedicar às tarefas (d160.3; d161.3; b140.3), torna-a também pouco disponível a aquisição de novos conceitos (d136.3) e competências (d155.3). O apoio da família (e310+3; e410+3) e dos professores (e330+3), com a utilização de produtos de apoio – computador e sistemas aumentativos de comunicação (e130+3) - têm permitido uma participação conjunta da Maria com os seus pares de turma e muitas das atividades desenvolvidas na escola.

Análise do Perfil de Funcionalidade B

Tendo em conta, apenas, a análise do perfil de funcionalidade apresentada, consideram que este aluno seria elegível para a educação especial?

☐

Sim

☐

Não

No caso de ser elegível, por favor, indique quais as medidas educativas a adotar neste aluno.

☐

Apoio Pedagógico Personalizado

☐

Adequações no Processo de Avaliação

☐

Adequações Curriculares Individuais

☐

Adequações no Processo de Matrícula

☐

Currículo Específico individual

☐

Tecnologias de Apoio

Quais os principais indicadores apresentados neste perfil que levaram à tomada de decisão quanto à elegibilidade ou não e quanto às medidas educativas selecionadas? (Indique três ou quatro)

Considerando a realidade do V/ agrupamento (i.e., outras variáveis relativas às condições da escola potencialmente influentes na tomada de decisão, para além do perfil de funcionalidade do aluno), as decisões assinaladas seriam as mesmas?

☐

Sim

☐

Não (especifique que decisão seria diferente: _____)

Perfil de Funcionalidade C

O Tiago apresenta algumas dificuldades em compreender o significado de textos escritos (d140.2; d325.2) e a escrever, nomeadamente ao nível da utilização da gramática (d145.2). Também no cálculo apresenta algumas dificuldades especificamente na resolução dos enunciados (d172.2). Tais limitações parecem relacionar-se com um atraso no desenvolvimento da linguagem (b167.2), tendo em conta os níveis esperados para a sua idade. As dificuldades no cálculo parecem decorrer, também, de alterações no domínio das funções cognitivas de nível superior, sobretudo no que diz respeito à sua capacidade de abstração (b164.2), necessitando da ajuda da professora e, por vezes, de materiais concretos que possa manusear (e330+3; e130+3). A família tem sido muito apoiante no reforço destas aprendizagens em contexto familiar (e310+3).

Globalmente, o Tiago revela dificuldades na gestão do próprio comportamento (d250.2) – no seu ajustamento às regras e exigências de sala de aula – o que está linearmente ligado a alguma imaturidade apresentada no domínio do temperamento e personalidade (b126.2) e das funções emocionais (b152.2), mas também, a dificuldades acrescidas impostas por aparentes problemas em concentrar a atenção (d160.2), resolver problemas (d175.2) e em formular e ordenar ideias, conceitos e imagens (pensar – d163.2). Em função destes défices e daqueles colocados ao nível da atenção (b140.2) e da memória de curto prazo (b144.2), precisa de mais tempo para concluir as tarefas.

Análise do Perfil de Funcionalidade B

Tendo em conta, apenas, a análise do perfil de funcionalidade apresentada, consideram que este aluno seria elegível para a educação especial?

☐

Sim

☐

Não

No caso de ser elegível, por favor, indique quais as medidas educativas a adotar neste aluno.

☐

Apoio Pedagógico Personalizado

☐

Adequações no Processo de Avaliação

☐

Adequações Curriculares Individuais

☐

Adequações no Processo de Matrícula

☐

Currículo Específico individual

☐

Tecnologias de Apoio

Quais os principais indicadores apresentados neste perfil que levaram à tomada de decisão quanto à elegibilidade ou não e quanto às medidas educativas selecionadas? (Indique três ou quatro)

Considerando a realidade do V/ agrupamento (i.e., outras variáveis relativas às condições da escola potencialmente influentes na tomada de decisão, para além do perfil de funcionalidade do aluno), as decisões assinaladas seriam as mesmas?

☐

Sim

☐

Não (especifique que decisão seria diferente:_____)

Perfil de Funcionalidade D

O Rui interage bem com os seus pares, envolvendo-se em brincadeiras e atividades comuns mediadas pelo adulto (e330+3; e310+3; e325+3). Apresenta, contudo, dificuldades em compreender instruções/mensagens verbais mais complexas (d310.3) e em manter conversas (d350.3), o que parece decorrer de um desenvolvimento linguístico abaixo do esperado para a idade (b167.3). Esta circunstância – i.e., a dificuldade em comunicar/ conversar sobre aquilo que quer - parece contribuir para que, em determinados momentos, perca controlo sobre a gestão dos seus comportamentos (d250.2), e manifeste dificuldades em regular as suas emoções (b152.3) e temperamento (b126.3) – mostrando irritabilidade nesses momentos e dificuldade em ajustar-se a novas rotinas ou atividades.

Os períodos de atenção do Rui são curtos (b140.3), tendo dificuldade em focar (d160.3) e dirigir (d161.3) a atenção durante as atividades. Estas alterações associadas a algumas dificuldades que apresenta no entendimento do que se passa em seu redor (funções intelectuais b117.3) e na memorização da informação (b144.3), parecem estar na base das suas dificuldades em executar tarefas e rotinas diárias (d210.3; d230.3), esquecendo-se frequentemente sobre “o que fazer de seguida” e hesitando em “como fazer”.

Estes aspetos repercutem-se também no domínio académico, onde o Rui apresenta dificuldades na interpretação dos textos (d166.2), lendo de modo hesitante e confundindo letras de sons equivalentes (funções da perceção b156.3). Na expressão escrita revela também dificuldades na organização das ideias no texto (d170.3). No que respeita ao cálculo (d172.3) tem dificuldade na compreensão dos enunciados e na resolução dos problemas (d175.3), vendo o seu desempenho melhorado quando a concretização do problema através de desenhos ou de materiais tangíveis (e130+3).

Análise do Perfil de Funcionalidade D

Tendo em conta, apenas, a análise do perfil de funcionalidade apresentada, consideram que este aluno seria elegível para a educação especial?

☐

Sim

☐

Não

No caso de ser elegível, por favor, indique quais as medidas educativas a adotar neste aluno.

☐

Apoio Pedagógico Personalizado

☐

Adequações no Processo de Avaliação

☐

Adequações Curriculares Individuais

☐

Adequações no Processo de Matrícula

☐

Currículo Específico individual

☐

Tecnologias de Apoio

Quais os principais indicadores apresentados neste perfil que levaram à tomada de decisão quanto à elegibilidade ou não e quanto às medidas educativas selecionadas? (Indique três ou quatro)

Considerando a realidade do V/ agrupamento (i.e., outras variáveis relativas às condições da escola potencialmente influentes na tomada de decisão, para além do perfil de funcionalidade do aluno), as decisões assinaladas seriam as mesmas?

☐

Sim

☐

Não (especifique que decisão seria diferente:_____)

ANEXO VI – GUIÃO DE ENTREVISTA

Tema: *A transparência das tomadas de decisão em educação especial: o uso dos perfis de funcionalidade elaborados por referência à CIF-CJ.*

Objetivos gerais:

- Perceber os critérios do agrupamento quanto ao processo de elegibilidade em educação especial;
- Recolher dados relativos à elegibilidade dos alunos para a educação especial;
- Conhecer os processos de decisão em educação especial no agrupamento;
- Avaliar até que ponto a CIF-CJ influencia o processo de avaliação e intervenção dos alunos com necessidades adicionais de suporte;
- Perceber se a CIF- CJ proporciona transparência nas tomadas de decisão ou se por outro lado essa transparência é influenciada por outros critérios definidos ao nível do agrupamento.

Sujeitos a entrevistar: Professores de Educação Especial de diferentes Agrupamentos do norte do país.

A entrevista será realizada num segundo momento depois da equipa pedagógica ter analisado os perfis de funcionalidade fornecidos.

Legitimação da Entrevista

Antes de começar a responder às questões, quero deixar o meu agradecimento pessoal pelo facto de ter aceite colaborar neste estudo. Os objetivos do mesmo estão identificados em cima.

Os dados recolhidos serão alvo de análise meramente para fins académicos (Tese de Mestrado em Educação Especial: Multideficiência e Problemas de Cognição), garantindo-se sigilo e confidencialidade dos mesmos.

Agradeço respostas coerentes e que manifestem as convicções do entrevistado.

Guião de entrevista

Tópicos	Questão	Observações
Imagem geral sobre os recursos humanos e quantidade de alunos com necessidades adicionais de suporte	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Quantos professores de educação especial possui o agrupamento? ✚ E (mais o menos) quantos alunos se inserem no decreto-lei 3/2008? ✚ Quantos técnicos (terapeutas e psicólogos) existem no agrupamento? 	
Pessoas implicadas no processo de decisão	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Quantos e quais desses elementos da equipa participam efetivamente nas tomadas de decisão sobre a elegibilidade? E sobre as respostas educativas mais apropriadas? ✚ Que dados usam e de que modo interagem entre si para a tomada de decisão? ✚ Como costumam estruturar as reuniões vocacionadas para estas tomadas de decisão? ✚ No caso de existirem conflitos/ opiniões diferentes sobre a decisão a tomar, como são resolvidos? Como chegam a um consenso? 	<p>TEMA: ELEMENTOS ENVOLVIDOS</p> <p>TEMAS: DADOS USADOS E INTERACÇÃO ENTRE MEMBROS DA EQUIPA</p>
Avaliação dos alunos com necessidades adicionais de suporte	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Quais os critérios adotados pelo agrupamento para que um aluno seja elegível para a educação especial? ✚ Que condições da escola influenciam a tomada de decisão? ✚ Existem alunos que cumprem o critério de elegibilidade definido em decreto que acabam por não ter os apoios da educação especial? Se sim, porquê? 	<p>TEMA: CRITÉRIOS CONSIDERADOS</p> <p>TEMA: IMPLEMENTAÇÃO DOS APOIOS</p>

	<ul style="list-style-type: none"> ✦ Toda a equipa educacional está implicada no apoio ao aluno? Se não, de que modo e baseados em que critério dividem as responsabilidades de apoio? ✦ Em que fatores se apoiam para decidir quais serão aqueles que terão apoio por parte dos terapeutas? 	TEMA: APOIO TERAPÊUTICO
Apoios fornecidos pelo agrupamento	<ul style="list-style-type: none"> ✦ Todos os alunos elegíveis possuem algum tipo de apoio? Quais? ✦ Que fatores (do aluno e da escola) consideram para decidir se um aluno será (ou não) alvo de CEI? ✦ Que fatores (do aluno e da escola) consideram para decidir se o contexto de apoio ao aluno inclui (ou não) o uso da unidade de apoio especializado ou de uma sala de apoio? ✦ A quantidade de horas de apoio difere entre alunos? ✦ Se sim, que critérios usam para a distribuição das horas de apoio? ✦ Em que medida os pais participam nestes processos de tomada de decisão? 	TEMA: IMPLEMENTAÇÃO DOS APOIOS TEMA: CRITÉRIOS PARA ADOPÇÃO DE CEI TEMA: CRITÉRIOS PARA RECURSO ÀS UNIDADES ESPECIALIZADAS TEMA: DISTRIBUIÇÃO HORAS DE APOIO TEMA: ENVOLVIMENTO PAIS
Validade do processo	<ul style="list-style-type: none"> ✦ Existem ferramentas de avaliação que utilizem na determinação do perfil de funcionalidade dos alunos? Alguma escala? Algum guião de observação? ✦ De que modo fundamentam a atribuição dos qualificadores ou a severidade dos problemas na CIF? 	TEMA: FERRAMENTAS DE AVALIAÇÃO TEMA: USO DA CIF
Consistência do processo	<ul style="list-style-type: none"> ✦ Considera que os critérios de elegibilidade mudam em função de cada escola dentro do vosso agrupamento? ✦ Considera que os critérios mudam em função do nível de ensino? Porquê? 	TEMA: TOMADAS DE DECISÃO PARA A ELEGIBILIDADE

	<ul style="list-style-type: none"> ✦ Considera que os critérios usados são diferentes entre agrupamentos? Porquê? ✦ Considera que os critérios usados são diferentes de ano para ano? Porquê? 	
Monitorização do processo	<ul style="list-style-type: none"> ✦ Com que frequência é feita a referência/avaliação dos alunos e em que período preferencialmente? ✦ Têm algum procedimento instituído para a monitorização da adequação das respostas? ✦ Acontecem casos em que as decisões são revistas e alteradas mais tarde? Em que circunstâncias isso acontece? Por exemplo, mudar o estatuto de elegível para não elegível e mudanças nas respostas educativas (ter CEI e deixar de ter CEI ou o inverso) ✦ Em que critérios se baseiam para fazer essas alterações? 	TEMA: MONITORIZAÇÃO/ AJUSTAMENTO DAS DECISÕES/ RESPOSTAS

ANEXO VII – NOTA METODOLÓGICA

Tema: “A transparência das tomadas de decisão em educação especial: o uso dos perfis de funcionalidade elaborados por referência à CIF-CJ”

OBJETIVOS DE ESTUDO

Nas últimas décadas têm vindo a assumir centralidade assuntos relacionados com a validade dos processos de elegibilidade em educação especial. Esta discussão tem vindo a ser marcada pela substituição do uso de classificações unidimensionais da incapacidade (focadas nas deficiências e diagnósticos clínicos) por outras multidimensionais - mais voltadas para aspectos da funcionalidade. Esta tendência refletiu-se em Portugal com a introdução da CIF-CJ como modelo de referência para o desenvolvimento de perfis de funcionalidade que pudessem basear os processos de decisão em educação especial. Reconheceu-se, então, à CIF-CJ a faculdade de apoiar maior continuidade conceptual entre os processos de avaliação e intervenção, por um lado, mas também, por proporcionar maior transparência nas tomadas de decisão (por a partir dela se puderem determinar indicadores de funcionalidade associados a cada resposta). Estas expectativas, muito embora teoricamente robustas, podem não encontrar reflexo no domínio prático, sendo importante o desenvolvimento de estudos que possibilitem criar pontes efetivas entre estes postulados teóricos e os mecanismos usados pelas equipas nos processos de tomada de decisão, tomando em consideração variáveis contextuais definidoras da organização/alocação dos recursos dentro das próprias escolas. Assim, o presente estudo visa analisar em que medida os perfis de funcionalidade, *per si*, apoiam a transparência nos processos de tomada de decisão, comparando as medidas ativadas por diferentes equipas face à mesma gama de informação. Num segundo momento, temos por intenção explorar – mediante entrevista às equipas educacionais – os critérios e variáveis globalmente consideradas no processo de tomada de decisão.

QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

São duas as questões que traduzem o objetivo de estudo:

- (i) Existe consistência nas decisões sobre a elegibilidade e a escolha das respostas educativas entre diferentes equipas que analisem os mesmos perfis de funcionalidade?
- (ii) Que outros aspetos, para além da descrição do aluno, entram em linha de conta para os processos de tomada de decisão?

MÉTODO

Desenho de estudo

Será implementada uma estratégia de investigação mista, desenvolvendo uma pesquisa por inquérito (de natureza quantitativa) para apurar em que medida perfis de funcionalidade idênticos baseiam respostas educativas semelhantes entre diferentes equipas educacionais; e um estudo de caso (de natureza qualitativa) para explorar em detalhe as variáveis e critérios usados pelas equipas educacionais para apoiar os processos de tomada de decisão.

Participantes

Procura-se resposta ao questionário por parte de 30 equipas educacionais constituídas por um professor de educação especial, um professor titular ou diretor de turma, um psicólogo e/ou terapeuta – identificados por cada agrupamento como estando envolvidos nos processos de tomada de decisão.

Dentro de cada equipa solicitaremos a entrevista a um elemento, com a intenção de explicitar os critérios no processo de decisão usados na generalidade dos casos. Serão, deste modo, entrevistados 20 profissionais de diferentes equipas educacionais da região norte do Portugal continental.

Instrumentos

O questionário proposto – e peritado por 4 indivíduos *experts* no tema – será constituído por 4 perfis de funcionalidade padrão, com base nos quais cada equipa, separadamente, decidirá se as características de funcionalidade descritas se inscrevem (ou não) no grupo das necessidades educativas especiais e selecionará as respostas educativas a acionar. Assim, o questionário será constituído por uma primeira parte dedicada aos dados caracterizadores da equipa – número de profissionais e respetivas funções; habilitações literárias; género; situação profissional; anos de experiência profissional; experiência no apoio a crianças com Necessidades Educativas Especiais; ciclo de ensino a que pertencem as crianças/ jovens a quem os profissionais prestam suporte; e avaliação de parâmetros ligados à inclusão, legislação e grau de participação na avaliação e tomadas de decisão. Na segunda parte está relacionada com o trabalho em equipa efetuados no agrupamento – tempo de constituição da equipa e tempo dedicado ao trabalho/comunicação em equipa. Na terceira parte, serão apresentados os diferentes perfis de funcionalidade com base nos quais é perguntado às equipas se são (ou não) elegíveis, que respostas acionariam, e ainda, os indicadores apresentados para essa tomada de decisão.

Para a constituição dos perfis de funcionalidade iremo-nos basear nos indicadores padrão referenciados no estudo de Sanches et al. (2010), que nos permitem identificar características diferenciadores dos perfis dos alunos elegíveis e não elegíveis e ainda aqueles cujas respostas incluem ou não o delineamento de um Currículo Específico Individual (CEI). Assim, é nossa intenção a constituição de um perfil padrão de:

- um aluno não elegível;
- e outros três de alunos elegíveis:
 - o um com incapacidades menos severas (alvo de respostas educativas que excluem o delineamento de adequações curriculares e de CEI)
 - o outro passível do acionamento de adequações curriculares
 - o e outro cuja severidade das incapacidades está associado à resposta CEI.

Para o estudo de caso, desenvolveremos um guião da entrevista, em torno de 7 tópicos: (i) Imagem geral sobre os recursos humanos e quantidade de alunos com necessidades adicionais de suporte; (ii) Pessoas implicadas no processo de decisão; (iii) Avaliação dos alunos com necessidades adicionais de suporte; (iv) Apoios fornecidos pelo agrupamento; (v) Validade do processo; (vi) Consistência do processo; (vii) Monitorização do processo. A entrevista será realizada presencialmente, no local de trabalho do entrevistado.

Análise de dados

Na pesquisa por inquérito para a análise dos dados utilizaremos essencialmente a estatística descritiva e inferencial para procurar identificar possíveis diferenças entre grupos nas tomadas de decisão.

Já no estudo de caso, a narrativa da entrevista será registada a lápis na grelha onde consta o guião de entrevista e, posteriormente, com base nestas, iremos analisar as perspetivas dos elementos das equipas socorrendo-nos de técnicas de análise de conteúdo.

Quer o questionário quer a entrevista não implicaram a recolha e análise de qualquer dado de identificação dos participantes assegurando, por isso, o absoluto sigilo e confidencialidade dos dados.

ANEXO VIII - AUTORIZAÇÃO MINE



Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar

[Início](#) » [Consultar inquéritos](#) » **Ficha de inquérito**

Identificação da Entidade / Interlocutor

Nome da entidade:

Marta Isabel Amorim de Sousa Aleixo

Nome do Interlocutor:

Marta Aleixo

E-mail do interlocutor:

martaisabel.aleixo@gmail.com

Dados do Inquérito

Número de registo:

0518300001

Designação:

A transparência das tomadas de decisão em educação especial: o uso dos perfis de funcionalidade elaborados por referência à CIF-CJ

Descrição:

Nas últimas décadas têm vindo a assumir centralidade assuntos relacionados com a validade dos processos de elegibilidade em educação especial. Esta discussão tem vindo a ser marcada pela substituição do uso de classificações unidimensionais da incapacidade (focadas nas deficiências e diagnósticos clínicos) por outras multidimensionais - mais voltadas para aspetos da funcionalidade. Esta tendência refletiu-se em Portugal com a introdução da CIF-CJ como modelo de referência para o desenvolvimento de perfis de funcionalidade que pudessem basear os processos de decisão em educação especial. Reconheceu-se, então, à CIF-CJ a faculdade de apoiar maior continuidade conceptual entre os processos de avaliação e intervenção, por um lado, mas também, por proporcionar maior transparência nas tomadas de decisão (por a partir dela se puderem determinar indicadores de funcionalidade associados a cada resposta). Estas expectativas, muito embora teoricamente robustas, podem não encontrar reflexo no domínio prático, sendo importante o desenvolvimento de estudos que possibilitem criar pontes efetivas entre estes postulados teóricos e os mecanismos usados pelas equipas nos processos de tomada de decisão, tomando em consideração variáveis contextuais definidoras da organização/alocação dos recursos dentro das próprias escolas. Assim, este estudo pretende aferir através de um questionário e de uma entrevista em que medida os perfis de funcionalidade são uma base consistente para a tomada de decisão e quais as outras variáveis (relacionadas com o contexto escolar) que entram em linha de conta nesse processo.

Objectivos:

O presente estudo visa analisar em que medida é consistente (entre equipas) as tomadas de decisão (quanto à elegibilidade para os serviços de educação especial e quanto às respostas educativas a serem ativadas) baseadas nos perfis de funcionalidade elaborados por referência à Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF-CJ), aferindo assim em que medida os indicadores da CIF-CJ suportam maior transparência na alocação dos recursos.

São duas as questões de investigação que traduzem este estudo:

- (i) Existe consistência nas decisões sobre a elegibilidade e a escolha das respostas educativas entre diferentes equipas que analisem os mesmos perfis de funcionamento?
- (ii) Que outros aspetos, para além da descrição do aluno, entram em linha de conta para os processos de tomada de decisão?

Periodicidade:

Anual

Data do início do período de recolha de dados:	04-01-2016
Data do fim do período de recolha de dados:	04-01-2017
Universo:	Equipas educacionais envolvidas no processo de planeamento das respostas educativas no âmbito da educação especial.
Unidade de observação:	Resposta ao questionário e às entrevistas por parte de 30 equipas educacionais constituídas por um professor de educação especial, um professor titular titular ou diretor de turma, um psicólogo e/ou terapeuta.
Método de recolha de dados:	O questionário constituído por 4 perfis de funcionalidade padrão, com base nos quais cada se decidirá a elegibilidade e as respostas educativas a implementar. A entrevista com um guião semi-estruturado está relacionado com o processo de elegibilidade
Inquérito registado no Sistema Estatístico Nacional:	Não
Inquérito aplicado pela entidade:	Sim
Instrumento de inquirição:	05183_201512141325_Documento1.doc (DOC - 256,50 KB)
Nota metodológica:	05183_201512171408_Documento2.doc (DOC - 39,00 KB)
Outros documentos:	05183_201512141330_Documento3.docx (DOCX - 1,86 MB)

Dados adicionais	
Estado:	Aprovado
Avaliação:	Exmo.(a) Senhor(a) Marta Isabel Amorim de Sousa Aleixo Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-se às observações aduzidas. Com os melhores cumprimentos José Vítor Pedroso Diretor-Geral DGE
Observações:	a) A realização dos Inquéritos fica sujeita a autorização das Direções dos Agrupamentos de Escolas do ensino público a contactar para a realização do estudo. Merece especial atenção o modo, o momento e condições de aplicação dos instrumentos de recolha de dados em meio escolar, porque onerosos, devendo fazer-se em estreita articulação com a Direção do Agrupamento. b) Deve considerar-se o disposto na Lei nº 67/98 em matéria de garantia de anonimato dos sujeitos, - não identificar ou tornar identificável - confidencialidade, proteção e segurança dos dados, sendo necessário solicitar o consentimento informado e esclarecido do titular dos dados. Não deve haver cruzamento ou associação de dados entre os que são recolhidos pelos instrumentos de inquirição e os constantes das declarações de consentimento informado. c) Informa-se ainda que a DGE não é competente para autorizar a realização de estudos/aplicação de inquéritos ou outros instrumentos em estabelecimentos de ensino privados e para realizar intervenções educativas/desenvolvimento de projetos e atividades/programas de intervenção/formação em meio escolar e junto de alunos em contexto de sala de aula, dado ser competência da Escola/Agrupamento.
Outras observações:	Sem observações.

ANEXO IX - PEDIDO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Marta Isabel Amorim de Sousa Aleixo
Rua Alto do Monte, 279
4415-157 Pedroso
e-mail: martaisabel.aleixo@gmail.com
Tlm: 962464282

Dezembro, 2015

Assunto: Pedido de Colaboração

Exma. Sra. Diretora do Agrupamento xxxxxxxxxxxx, Dra. xxxxxxxxxxxx

Serve a presente carta como pedido de colaboração no projeto de investigação “*A transparência das tomadas de decisão em educação especial, baseadas nos perfis de funcionalidade elaborados por referência à CIF-CJ*”. Este projeto surge no âmbito da tese de mestrado em Educação Especial: Multideficiência e Problemas da Cognição (da ESE-IPP) e está a ser desenvolvido por Marta Isabel Amorim de Sousa Aleixo, sob orientação da Professora Doutora Mónica Silveira Maia.

Tomando como ponto de partida a análise da clareza dos perfis de funcionalidade para basearem os processos de tomada de decisão sobre a elegibilidade e sobre as respostas educativas a serem ativadas para cada aluno, este estudo pretende identificar critérios e variáveis, não só, relativos à funcionalidade dos alunos, mas também, às dimensões organizacionais das escolas, que contribuem no processo de tomada de decisão.

Para o efeito, gostaríamos de convidar a V/ equipa educacional (Professor Titular ou Diretor de Turma, Professor de Educação Especial, Psicólogo e / ou Terapeutas), envolvida nos processos de avaliação e elegibilidade de alunos com necessidades adicionais de suporte, para responder a um breve questionário - que tomará cerca de 15 minutos. A fim de obtermos dados complementares, e de natureza mais compreensiva, gostaríamos ainda de convidar um dos elementos da equipa para uma breve entrevista sobre o tema. Todos os dados recolhidos neste processo, serão tratados apenas para efeitos deste estudo, estando, desde já, garantida absoluta confidencialidade e anonimato.

Certas de que este poderá ser um contributo para a discussão da homogeneidade de critérios nas tomadas de decisão em educação especial, agradecemos a V/ participação. Para esclarecimentos ou informação adicional, não hesite em contactar-nos para o telefone ou e-mail acima indicados.

Marta Isabel Amorim Aleixo

(Marta Isabel Amorim de Sousa Aleixo)

ANEXO X – ANÁLISE DO TRABALHO EM EQUIPA

Figura 1 – Trabalho em equipa

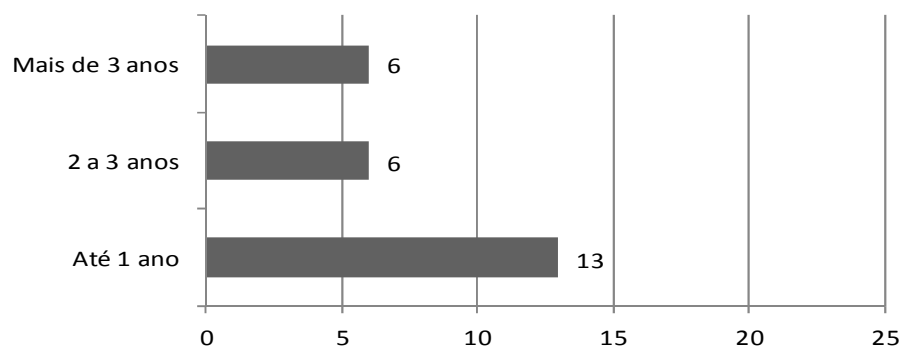
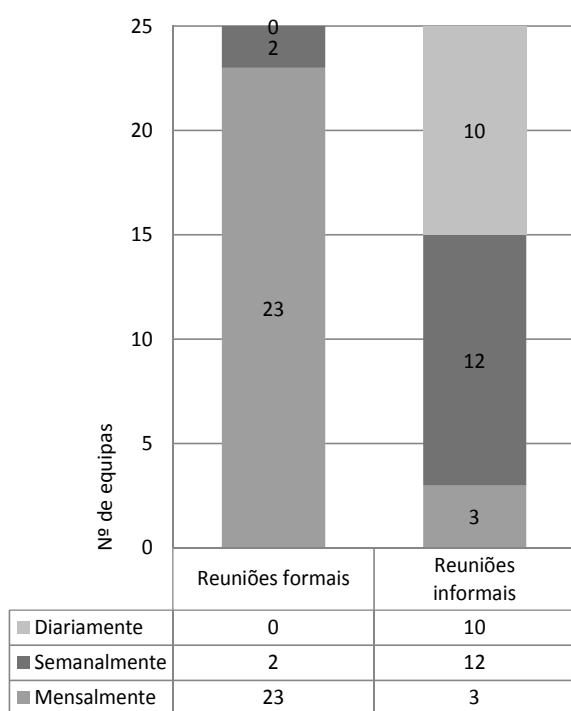


Figura 2 – Reunião de equipas



ANEXO XI – ANÁLISE DA PERGUNTA ABERTA DO QUESTIONÁRIO

Perfil de Funcionalidade A

Exemplo de trechos das respostas dadas
“Dificuldades na linguagem escrita e cálculo; nas interações; e na comunicação etc. Trata-se de um aluno que apresenta limitações que vão além das dificuldades de aprendizagem. Possível CEI”.
“Atraso na aprendizagem e no cálculo”.
“A elegibilidade prende-se com o facto de apresentar limitações significativas na atividade e participação (aprendizagem e aplicação de conhecimento e tarefas) decorrentes de deficiências graves nas funções do corpo”.

Códigos presentes no perfil de funcionalidade	Número de equipas que o mencionaram
b117.3	6
b140.3	4
b144.3	6
b156.3	2
b164.3	3
b167.3	6
d137.3	4
d145.3	2
d150.3	3
d160.3	4
d161.3	1
d163.3	7
d170.3	2
d172.3	1
d175.3	6
d210.3	2
d310.2	2
d350.3	1

Perfil de Funcionalidade B

Exemplo de trechos das respostas dadas

“Grandes dificuldades na área da linguagem, quer verbal quer escrita. Grande comprometimento ao nível da leitura e cálculo. Dificuldades apresentadas ao nível das funções cognitivas e as lacunas ao nível da motricidade fina e psicomotricidade”.

“A elegibilidade prende-se com o facto de apresentar limitações significativas na atividade e participação decorrentes de deficiências graves nas funções do corpo”.

Códigos presentes no perfil de funcionalidade	Número de equipas que o mencionaram
b117.3	8
b144.3	3
b147.3	4
b164.3	4
b167.3	8
b172.2	6
b320.3	4
d140.3	9
d145.3	8
d160.3	3
d161.3	1
d163.3	1
d166.3	1
d170.3	3
d210.2	4
d310.3	3
d330.3	5
d350.3	3
d440.3	3
e130+3	1

Perfil de Funcionalidade C

Exemplo de trechos das respostas dadas

“Trata-se de um aluno com dificuldades moderadas e por isso, com base na legislação em vigor, não se enquadra numa resposta no âmbito da EE”.

“Algumas dificuldades, alguma imaturidade”.

“Necessita de psicologia, mais tempo e talvez terapia da fala.”.

“A não elegibilidade prende-se com o facto de não apresentar limitações significativas na atividade e participação e as que apresenta justificarem-se com a imaturidade e o desenvolvimento da linguagem.”

“No meu entender, o aluno revela dificuldades de aprendizagem e aplicação de conhecimentos. O aluno deveria ter apoio pedagógico por parte dos professores das disciplinas que evidencia maior dificuldade, assim como apoio por parte do serviço de psicologia do agrupamento.”

Códigos presentes no perfil de funcionalidade	Número de equipas que o mencionaram e consideraram elegível	Número de equipa que o mencionaram e consideraram não elegível
b126.2	0	2
b144.2	2	0
b152.2	0	3
b164.2	2	2
b167.2	2	2
d140.2	3	0
d145.2	1	0
d160.2	0	1
d172.2	1	0
d175.2	1	0
d250.2	1	1
d325.2	1	0
e130+3	1	0
e310+3	0	0
e330+3	1	0

Perfil de Funcionalidade D

Exemplo de trechos das respostas dadas

“Graves limitações no âmbito das funções intelectuais, as limitações que apresenta nas outras áreas de vida estão justificados (incluindo problemas de comportamento). Terá de integrar um CEI.”

“A elegibilidade prende-se com o facto de apresentar limitações significativas na atividade e participação decorrentes de deficiências graves nas funções do corpo”.

Códigos presentes no perfil de funcionalidade	Número de equipas que o mencionaram
b117.3	5
b126.3	3
b144.3	9
b152.3	3
b167.3	8
b156.3	5
d140.3	9
d160.3	4
d161.3	4
d166.2	2
d170.3	3
d175.3	4
d210.2	3
d250.2	1
d310.3	1
d350.3	3
e310+3	4



MESTRADO E EDUCAÇÃO ESPECIAL:
MULTIDEFICIÊNCIA E PROBLEMAS DE COGNIÇÃO

Agosto 2016